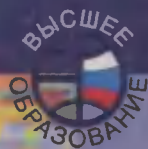


Ш1  
Л 89



*М.Р. ЛЬВОВ*

# ОСНОВЫ ТЕОРИИ РЕЧИ



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

М. Р. ЛЬВОВ

# ОСНОВЫ ТЕОРИИ РЕЧИ

*Рекомендовано  
Учебно-методическим объединением вузов РФ  
по педагогическому образованию  
в качестве учебного пособия для студентов  
педагогических вузов*

Москва  
  
АКАДЕМА  
2000

05

УДК 808.5  
ББК 81я73  
Л 89

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой культуры речи учителя МПГУ *Н. А. Инполитова*;  
доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания МПГУ *М. Л. Каленчук*

667991

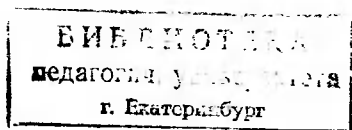
**Львов М.Р.**

Л 89 Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 248 с.

ISBN 5-7695-0598-2

В учебном пособии с современных позиций изложены теоретические основы речи, охарактеризованы ее виды, кодовые переходы, теории речевых актов, коммуникации, современной риторики, детской речи и ее развития в школе, отражены вопросы психолингвистики, социолингвистики и т.д.

Пособие может быть использовано при изучении курса методики развития речи учащихся в школе, а также для учебно-исследовательской работы студентов гуманитарных факультетов.



УДК 808.5  
ББК 81я73

ISBN 5-7695-0598-2

© Львов М.Р., 2000  
© Издательский центр «Академия», 2000

## ВВЕДЕНИЕ

Человек обладает бесценным даром речи и языковой способностью. Он овладевает речью в раннем детстве и на протяжении всей жизни совершенствует ее: учится владеть голосом, дыханием, интонациями, обогащает словарь, мгновенно выбирает точное и меткое слово, свободно строит предложения и текст, приобретает навыки чтения и письма, т.е. переходит с устного (акустического) языкового кода на графический, буквенный код.

Родную речь (и через речь, ее знаковую систему — родной язык) ребенок перенимает от близких людей, от родителей, из окружающей его языковой среды, движимый естественной потребностью общения, а позже — и самовыражения. Общение с близкими, а немного позднее — и с самим собой приходит не только на внешнем, но и на внутреннем, мысленном, уровне, а также с использованием слов и их сочетаний, правил языка, употребляемых в мысленном, мыслительном, коде.

Человек пользуется сложнейшими механизмами кодовых переходов, не задумываясь над ними, овладевает ими практически, но по мере взросления эти процессы все более осознаются, подчиняются самоконтролю, становятся целенаправленными, регулируемыми актами.

Неоценимое наше богатство — язык, созданный и постоянно совершенствуемый тысячами поколений. Языковая способность, язык делают нас людьми: в мире живых существ выработаны и другие кодовые системы общения, но они не идут ни в какое сравнение с человеческим языком и механизмами его использования, т.е. речи.

Нетрудно понять стремление людей овладеть этим богатством в совершенстве: знать не только слова и правила их соединения, но и владеть сложнейшей системой речепорождения (говорения), восприятия чужой речи и ее понимания (аудирования). От лепета ребенка до свободно льющейся, спаянной логикой и образной, убедительной речи оратора человек проходит многолетний путь учения.

Язык и усваивается, и непрерывно обновляется в его функционировании, т.е. в речи. И так же, как безгранично обогащение личности знанием языка (и языков), так не имеет предела и пластичность, гибкость речевых действий. Свободное владение

речью — от бытового диалога, от дружеской беседы до подлинного искусства красноречия, поэтического дара — это составляющая счастья.

Традиционные учебные планы и программы среднего, а отчасти и высшего образования, уделяя немалое, вполне заслуженное внимание языку, его структуре, его правилам, почти не находят учебного времени для изучения теории и практики речи, речевой деятельности, ее физиологических и психологических механизмов, внутренней речи — мышления, механизмов отправления речевого сигнала и восприятия речи слушающим, механизмов усвоения второго, третьего языков и иноязычной речи, факторов усвоения речи ребенком, мастерства выбора слова и т.п. Между тем современные науки о речи накопили существенный объем знаний в названных областях, что может помочь каждому, ибо нет таких людей, кто не хотел бы хорошо говорить, слушать и понимать речь других, текст, его тончайшие оттенки.

Автор предлагаемой книги читает студентам, постепенно формируя, курс теории речевой деятельности с 1978 года на разных факультетах (филологическом, психологии, начальных классов и других) педагогического вуза в объеме от 30 лекционных часов до 70, в виде курсов по специализации, спецкурсов по выбору студентов. Отдельные темы и разделы включались в программы повышения квалификации преподавателей вузов и школьных учителей.

В основу этого курса лекций, семинаров и практических занятий легли как традиционные дисциплины — общее языкознание, русский язык, поэтика, так и относительно новые науки — психолингвистика, теория коммуникации, социоллингвистика, психология речи, теория дискурса, исследования детской речи, языковой личности, лингвистики текста, культуры речи, функциональной стилистики, современной риторики, семиотики, культурологии, билингвизма.

Можно сказать, что предлагаемый курс интегративен, однако он имеет вполне определенный свой предмет: это р е ч ь человека, взятая в ее различных аспектах — деятельностном, процессуальном; формальном, структуральном; социальном, коммуникативном, личностном; в аспекте генетическом, в развитии; в ее связях с языком и другими кодовыми системами.

Исследователи речи берут на свое вооружение современные методы: наблюдение в разнообразных вариантах, обобщение, включая моделирование явлений, процессов (математическое, графическое, словесно-описательное); построение гипотез и их проверку в наблюдениях и при помощи эксперимента — лингвистического, психолого-педагогического; различные виды анализа текста, письменного и устного, с последующей статистической

обработкой материалов, с вероятностными выводами, с диагностикой и прогнозированием; разработку критериев анализа текстов, прочих явлений языка и речи, построение шкалы, алгоритмов действий в исследуемых областях.

Курс основ теории речи не только самоценен и выполняет общекультурную функцию, но и может помочь студентам глубже разобраться во многих темах языкового курса, получивших развитие в последние десятилетия, как то: проблемы развития языка, его обновления, прагматика языка; функциональная грамматика; культура речи, стилистика и многое другое.

Изучение речи проясняет и понимание возникновения языка, ибо вряд ли можно усомниться в его способности саморазвития в речевой стихии, в поисках новых средств выражения усложняющейся мысли, духовного мира человека.

В сущности, изучение языка в основном происходит на материале речи: значение слов, их форм, все тонкости семантики могут быть поняты только в речи, в тексте. Слово, основная единица языка, имеющая постоянное значение, все же имеет огромное число смысловых оттенков, зависящих от окружения, от связей. Эти зависимости не укладываются в рамки предложения, требуют привлечения текста, не говоря уж об интонациях, логических ударениях, паузах, тембре голоса и пр. Тем более грамматические формы, например видовременные формы глагола, требуют подчас значительного объема текста для понимания. Следовательно, сами языковые формы зависят от общего намерения говорящего, ими руководит речевая интенция — категория отнюдь не языковая.

Как же мы говорим, как порожаем речь — текст? Как обеспечиваем понимание речи? Можем ли мы моделировать эти процессы?

За последние 30 лет компьютерная техника шагнула далеко вперед, она уже способна выполнять интеллектуальные операции, которые, казалось еще недавно, доступны только человеку.

Но с речью все оказалось сложнее. Возникла проблема общения «человек — компьютер». Н.И. Жинкин в 1967 году писал, что трудности на этом пути «в конце концов упираются в тот простой факт, что мы еще очень плохо знаем, как говорит человек» (Ж и н-к и н Н.И. Язык. Речь. Творчество // Избр. труды. — С. 79 (предисловие автора к переводу книги «Механизмы речи»). За 30 лет наука мало продвинулась вперед в этом направлении.

Природа, создавшая человека, позаботилась о предельной засекреченности центров (выразив тем самым недоверие к разуму и воле своего творения) его речи.

Изучение речи человека, его языковой способности, видов речи, механизмов, трудностей и успехов в овладении ею совер-

шенно необходимо в десятках профессий и социальных ролей, требующих навыков свободного, доходчивого, убедительного выражения своей мысли, т.е. в профессиях учителя, воспитателя, преподавателя, лектора, проповедника, адвоката, политика, журналиста, писателя, актера, переводчика, диктора, телеведущего, гида-экскурсовода, певца, логопеда и т.д.

Знания и умения в области речи оказываются нужными подчас в совершенно неожиданных видах деятельности: коммерческой, военной, дипломатической, врачебной, в рекламе.

Но оставим профессиональный подход. Любому человеку нужна в знании самого себя и себе подобных. Мы изучаем системы пищеварения, кровообращения, передвижения и пр. Это нам помогает и в повседневной жизни, и в сохранении здоровья, и в наполнении жизни интересами, увлечениями, деятельностью. Никто не хочет быть безъязычным, тугодумом, косноязычным, глупым.

Цель предлагаемого пособия не только теоретическая, но практическая.

Автор выражает глубокую благодарность всем, на чьи труды он опирался, и тем, кто содействовал формированию этого курса: *Алексею Алексеевичу Леонтьеву*, доктору филологических и психологических наук, основавшему психолингвистическую школу в России, академику; *Таисе Алексеевне Ладыженской*, доктору педагогических наук, профессору, создавшей теорию развития речи детей и уникальное семейство учебных книг для I—IX классов; а также светлой памяти *Леонарду Юльевичу Максиму*, доктору филологических наук, профессору, одобрявшему для публикации первый вариант речевого курса (1989 г.), и *Илье Наумовичу Горелову*, доктору филологических наук, профессору (из числа первых психолингвистов), чьим дружеским расположением автор всегда дорожил; аспирантам и студентам, делившим с автором горести и радости, помогавшим своим вниманием, пониманием и сомнениями; моим рецензентам — *Н. А. Инполитовой* и *М. Л. Каленчук*.

# РАЗДЕЛ I

## ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ О РЕЧИ

### ГЛАВА 1. РЕЧЬ: ПОНЯТИЕ, ТЕРМИНЫ

Слово *речь*, прежде чем стать научным термином, на протяжении многих лет использовалось в бытовом общении. Поэтому, приступая к изложению современной теории речи, необходимо разграничить понятия, обозначаемые этим словом.

Как правило, научные термины должны быть однозначными: это терминоведческое требование избавляет от двоякого, неточного понимания текста. Но так сложилось в русском языке: слово *речь* имеет три различных значения:

- а) *речь* как деятельность, *речь* как процесс;
- б) *речь* как продукт речевой деятельности;
- в) *речь* как ораторский жанр.

Рассмотрим подробнее каждое значение.

*Речь* в п е р в о м, процессуальном, значении имеет синонимы: *речевая деятельность, речевой акт*. Ситуации употребления термина *речь* в первом значении: *механизмы речи* — так говорят о действии произносительных органов; *речь человека* в ее отношении к трудовой деятельности; производные слова от термина *речь* — *речевой, речевая, речевые: речевая ошибка, речевая способность, речевой навык, речевой процесс* и многое другое. *Денис уже неплохо овладел английской разговорной речью, он свободно строит фразу. Речь — говорение, речь — аудирование, речь — письмо, письменное выражение мысли; речь — чтение, внутренняя, мысленная речь*. Именно к этому значению слова *речь* относится определение речи, которое дают психологи.

*Речь* — это общение, контакт между людьми, обмен мыслями и чувствами, информацией.

Общение совершается не только через *речь*, но и с помощью неязыковых знаков, которые изучает семиотика: мысль передается через поступок, через прикосновения (тактильная *речь*), с помощью жестов и мимики, через указания на предметы окружающего пространства. Все это — невербальные средства общения.

*Речь* — это вербальное, языковое общение с помощью языковых знаковых единиц: слов, синтаксических конструкций, текста, интонаций, часто при поддержке невербальных средств, жестов, мимики и пр. По утверждению исследователей-психологов, общение людей, видящих друг друга, значительно эффективнее, чем заочное общение.



Общение людей, включенное в процесс жизни, изучает современная теория дискурса («речь» — франц.).

Обратим внимание на другое определение речи в первом значении термина, его дает лингвист О.С. Ахманова: «Деятельность говорящего, применяющего язык для взаимодействия с другими членами языкового коллектива» (А х м а н о в а О.С. Словарь лингвистических терминов. — М., 1966. — С. 386). Если психологи идут к речи от общения, то лингвисты — от языка, от знаковой системы, которой владеют люди определенной языковой принадлежности.

В рамках первого, процессуального, деятельностного, значения термина *речь* исследуются:

- а) физиологические основы речи, речевой деятельности;
- б) механизмы речи по ее видам: механизм говорения, или устной речи, механизм аудирования — восприятия устной речи и ее понимания, письма́ как выражения мысли в графическом коде и чтения как восприятия чужой речи, зафиксированной в графическом коде;
- в) кодовые переходы — насколько это доступно;
- г) взаимосвязь мышления и речи;
- д) реализация функций языка в речи;
- е) взаимодействие языков в речевой деятельности билингва;
- ж) процесс овладения речью у ребенка, речевое развитие человека на различных возрастных этапах;
- з) формирование «языкового чутья» (интуиции) на разных возрастных этапах и др.

Эта проблематика исследований в рамках первого значения термина *речь* находится в сфере интересов психолингвистики, общего языкознания, теории речевых актов, теории речевого развития человека, психологии речи.

В т о р о е значение термина *речь* — «речь как результат» имеет синоним *текст*. Мы привыкли к тому, что текст — это записанная речь. Такое понимание текста носит бытовой характер. В теории речи текст может быть не только письменный, но и устный и даже мысленный (когда имеется в виду внутренняя речь).

В учебниках русского языка текст обычно определяется как некая сумма или совокупность нескольких предложений. Действительно, чаще всего текст состоит из нескольких и даже из множества предложений.

Но с точки зрения теории речи такое определение текста некорректно. В теории речи текст определяется как языковая ткань произведения — результат творческого процесса, его порождение; как «снятый момент языкового творческого процесса, представленный в виде конкретного произведения» (И.Р. Гальперин). В таком понимании текста им может оказаться и отдельное пред-

ложение (например, любая поговорка, а их десятки тысяч), и даже отдельное слово. Можно сказать: текст рассказа, стихотворения, статьи, протокола, юридического документа, речи оратора, письма другу, устного диалога, выступления по радио, боевого приказа, научной монографии.

Примеры употребления термина *речь* во втором значении: *речь диалектная, Мы изучаем речь ребенка, ритмическая речь, речь научная, строгая, доказательная, культура речи как соблюдение языковой нормы, речевой стандарт (штамп), речь народно-поэтическая (народно-поэтический стиль), прямая и косвенная речь, формы ее записи* и т.п.

В рамках второго значения термина *речь*, обозначающего продукт речевой деятельности, исследуются:

- а) структуры текста, его компоненты, внутритекстовые связи;
- б) стили речи;
- в) речевые жанры;
- г) использование языковых средств (лексических, грамматических и пр.) в пространстве текста;
- д) использование стилистических фигур, тропов, фразеологии, средств звукописи, ритмики и пр. (то, что изучает поэтика);
- е) языковая норма и ее нарушения (ошибки) в области словоупотребления, грамматики, орфоэпии, сочетаемости (валентности) слов и пр., а также способы редактирования, совершенствования текста;
- ж) средства устной выразительности речи (интонации, паузы, логические ударения, тембр голоса, невербальные средства устной речи; графические средства в речи письменной; знаки препинания, правила и традиции их употребления, шрифтовые выделения, расположение текста на странице, дополнительные знаки — символы (математические, графические и пр.); средства записи звучащей речи — фонограммы и пр.;

з) средства длительного хранения записей устной и письменной речи, дешифровка текстов на забытых, мертвых языках и пр.

Эта проблематика находится в ведении лингвистики текста, стилистики, языкознания, поэтики, орфографии, теории сценической речи, графики, палеографии, герменевтики и других наук, так или иначе пересекающихся с лингвистикой, с языковой прагматикой.

Здесь уместно заметить, что до второй половины XX в. текст и его компоненты не признавались языковой категорией, текст исследовался в литературоведении, логике, текстологии. Лишь во второй половине XX в. сформировалась новая ветвь науки о языке, которая получила название **лингвистика текста** (или **синтаксис целого текста**). Описаны компоненты текста — **сверхфразовые единства, сложные син-**

таксические целые, их внутренние связи — логические, лексические, синтаксические, морфологические, интонационные, для письменной речи — графические. Подробнее эта тема будет рассмотрена в специальной главе.

Третье значение термина *речь* — это речь как ораторский жанр или как монолог в художественном произведении.

Примеры употребления термина *речь* в третьем значении: *Адвокат на суде произнес краткую, но убедительную речь*; название книги: Демосфен. Речи. — В 3 томах. (М., 1994); в значении «монолог» или «реплика».

Ораторские речи бывают развлекательные, информационные, дискуссионные (полемические), убеждающие, побуждающие к действиям, воодушевляющие, хвалебные, или патетические, разоблачительные и т.д. Этот жанр изучается в риторике, в литературоведении.

Автор счел необходимым так подробно рассмотреть три значения слова *речь* во избежание логических ошибок типа подмены понятий, так как каждое из трех значений представляет собой самостоятельный феномен — предмет, поддающийся делению и дающий производные.

## ГЛАВА 2. ЯЗЫК И РЕЧЬ: ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ

В быту мы часто смешиваем понятия «язык» и «речь», говорим: *разговорный язык*, подразумевая *речь*; *изучаем язык романов Тургенева*, имеем в виду тексты, т.е. *речь*; *люблю звучание церковно-славянского языка*, тоже имеем в виду *речь*.

В некоторых языках понятия «язык» и «речь» имеют единое название: в украинском — *мова*, в литовском — *kalba*. Говорящий не строит в разграничении этих понятий потому, что «язык» и «речь на этом языке» — это, в сущности, две стороны одного и того же явления: *изучаю немецкий язык* значит и *овладеваю немецкой речью*.

Но в научном рассмотрении понятий «язык» и «речь» требуется не только их объединение, но и разграничение.

Сходство в первую очередь в том, что *речь*, по Л.В. Щербе, — одна из сторон, или составных частей, языка (в широком смысле слова). В языке он видел:

а) структуру (грамматику, словарь, систему звуков и пр.);

б) механизмы речи, или прагматику языка;

в) материал языка, т.е. совокупность всего того, что на языке написано, произнесено — в его лучших литературных образцах.

К сожалению, многие авторы-лингвисты предметом своей науки признают лишь первую ипостась языка. Но в последние десятилетия и зарубежная, и русская лингвистическая наука стала вклю-

чать в круг своих интересов такие понятия, как «речевая деятельность», «речевой акт», «психолингвистика», «дискурс», «рема», «риторика», «порождение речи», «неориторика», «лингвистика текста», «коммуникация», «адресат речи», «восприятие речи» (см.: Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990).

В речи реализуются все богатства языка, все его выразительные возможности. И это единственный канал их реализации.

В то же время язык обогащается через речь, в него входят новые слова, новые оттенки уже известных слов, их значения, новые варианты сочетаемости, новая фразеология. В речевой стихии возникает все новое в языке, переосмысливается и переоценивается старое, формируется «языковой вкус эпохи» (В.Г. Костомаров).

Начнем с определений.

1. Я з ы к — знаковая система; знаки — это слова, звуки, морфемы, словосочетания, фразеологические единицы и пр. Под системой подразумеваются уровни языка, его внутренние связи, взаимодействия, правила языка, парадигмы, модели.

Язык как знаковая система используется людьми для формирования и выражения мысли, эмоций, для внутреннего диалога, для общения с другими людьми этого же языкового коллектива.

Р е ч ь — это само общение, выражение мысли, самовыражение личности. Речь — это вербальное, языковое, общение, самовыражение.

2. Я з ы к — потенциальная система знаков, сам по себе он не приходит в действие, он хранится в памяти каждого человека — языковой личности, он нейтрален по отношению к кипящей вокруг жизни. Его знаки и правила записаны в многочисленных фолиантах, таким образом он сохраняется для всех носителей данного языка (например русского), и для потомков, и для истории.

Р е ч ь — это действие и его продукт, это деятельность людей, она всегда мотивирована — вызвана обстоятельствами, ситуацией, всегда имеет определенную цель, направлена на решение каких-либо задач — социальных и личных.

3. Я з ы к стремится к стабильности, он консервативен, принимает новшества не сразу, а лишь под давлением требований его носителей и потребителей.

Например, русский язык времен А.С. Пушкина нам — спустя почти 200 лет — не только вполне понятен, но и в основном служит образцом, эталоном.

Р е ч ь, в силу своих связей с вечно бушующим океаном жизни, допускает вольности, именно в речи (в узусе) появляются новые слова, фонетические и даже грамматические отклонения, которые либо так и остаются случайными, окказиональными и вскоре исчезают, забываются или, утверждаясь постепенно, становятся фактами языковой системы.

4. Я з ы к подчиняется жесткой норме, которая в государстве приобретает силу юридического закона. Норма устанавливается, точнее — формулируется, специалистами-языковедами, которые руководствуются традицией, закономерностями языка, литературным употреблением языковых средств, языковой интуицией — чутьем фонетики, грамматики, стилистики. Норма сохраняется в виде словарей (толковых, орфоэпических, орфографических), в сводах грамматических и орфографических правил. Хранителями литературной нормы являются лучшие театры.

Люди, не владеющие нормами языка, подвергаются в цивилизованном мире определенной дискриминации: их не принимают в высшие учебные заведения, а также на работу по многим специальностям (в государственный аппарат, в органы массовой информации, на управленческие должности в деловом мире и пр.), они теряют уважение в обществе.

Р е ч ь тоже, в идеале, подчиняется норме литературного языка — и в словоупотреблении, и в произношении, и в правописании, но нарушения нормы в речевой стихии все же имеют место, так как речь в отличие от языка индивидуальна. При всех усилиях школы и других образовательных систем вряд ли удастся когда-либо достичь стопроцентного овладения литературной нормой, потому что речь и утверждает, и постоянно корректирует ее, сама обновляет норму.

Не следует забывать и того, что нарушения нормы подчас необходимы как средство высшей выразительности. И.С. Тургенев, один из самых строгих стилистов (его произведения широко используются в обучении русскому литературному языку), порой сознательно идет на нарушения нормы: слово *принципы* нигилист Базаров у него произносит как «прЫнцыпы», а Кирсанов — «пренннсыпы», на французский лад. Цель авторского нарушения нормы — языковая характеристика этих персонажей.

5. Я з ы к стабилизирует, сплачивает народность, нацию, государство, выполняет охранительные функции. Известны такие понятия, как «государственный язык», «язык межнационального общения». Для языка характерны центростремительные тенденции.

Р е ч ь, являясь реализацией языка, разумеется, тоже объединяет людей одной народности и даже представителей разных народностей, но она в то же время порождает жаргоны, аргю, профессионализмы, сохраняет диалектные и индивидуальные особенности людей. Иными словами, речь подвержена цетробежным тенденциям.

Я з ы к обслуживает весь народ как языковой коллектив, он в этом смысле безразличен к отдельным личностям. Р е ч ь же всегда индивидуальна, она продуцируется индивидом, обслуживает его, отражает и выражает его как личность, она ситуативна.

6. Язык имеет уровневую структуру (его уровни: произносительный, морфемный, лексический, морфологический, синтаксический, уровень текста). Речь же линейна, она развертывается во времени и в пространстве подобно ленте или цепочке.

Язык конечен: в нем строгое число звуков (фонем), морфем, падежей, даже количество слов в каждый данный момент конечно и может быть сосчитано.

Речь теоретически бесконечна: количество предложений настолько велико, что вряд ли возможно сосчитать, а количество текстов не может быть сочтено даже теоретически.

Речь как процесс обладает определенным темпом, продолжительностью, громкостью, в письменном варианте — шрифтом, расположением на листе. Языку такие характеристики не свойственны.

С философской точки зрения, язык — это категория сущности и общего. Речь же выполняет роль явления и частного.

Знаки языка, в первую очередь слова, отражают реалии жизни, но вне речи, вне текста они как бы безмолвны, отвлечены. Они не включены в событийное содержание.

В речи, в ее порождении и процессе, первичным фактором всегда является содержание, передаваемая мысль как бы ведет речевую ленту. Языковое оформление выражаемой в речи мысли, с точки зрения говорящего и пишущего, вторично, оно может быть вариантно. Одно и то же содержание может быть выражено разными средствами, и эта возможность нередко становится целью говорящего (например если его не поняли). На эту вариантность нацелено редактирование текста; гибкость выражения мысли становится целью обучения в школе.

7. Речь всегда подвержена качественной оценке, в том числе и с позиций нравственности: можно сказать *правдивая речь* — *лживые речи*, *искренняя речь* — *лицемерная речь*, *красивая*, *художественная*, *выразительная речь* — *неряшливая*, *нецензурная*, *безграмотная речь*.

К языку такие оценки неприменимы. Когда говорят: *У Ивана Ивановича хороший язык*, то имеют в виду не язык, а владение им, т.е. речь: *Он говорит хорошо, правильно, выразительно.*

Но не исключено и объединение смыслов: говоря о языке А.С. Пушкина, мы имеем в виду не только его речевую деятельность, но и обогащение языка, реформаторскую роль поэта в развитии русского литературного языка.

Такое же объединение мы видим в понятии «языковая личность», вошедшем в круг лингвистических исследований.

Это понятие объединяют такие признаки индивида, как степень владения родным языком, развитости механизмов речи (автоматизма), знание неродных языков, владение ими, индивиду-

альный стиль речи человека, его творческие данные (литературное творчество, артистизм), грамотность и культура речи, речевая активность личности, филологические познания, наличие или отсутствие дефектов в речи, склонности и увлечения в области языков и пр.

В речи отражается личность говорящего, носителя языка: языковые влияния в детстве и на протяжении жизни, образовательный, культурный уровень человека, его опыт, его увлечения. Вильгельм Гумбольдт писал: «Только в речи индивида язык достигает своей окончательной определенности». Изучение языка без речи, без текстов невозможно. Это подтверждается самыми разнообразными ситуациями: давно умершие языки становятся достоянием современной науки. Так, санскрит, древнегреческий, готский, латынь, древнерусский становятся достоянием нашего времени только через дошедшие до нас тексты, т.е. через записанную речь.

По мере углубления в изучение речи последняя все более «обрастает» так называемыми невербальными компонентами речи, общения: жестами, мимикой, пантомимикой, оттенками голоса, интонациями, элементами обстановки или фона общения, умолчаний, прежнего опыта и пр. На последнем основывается аллюзия — намек, доступный пониманию лишь немногих людей, иногда всего двоих: они друг друга понимают с полуслова, а окружающие не понимают ничего.

Теперь уже установлено, что живое общение, когда собеседники не только слышат, но и видят друг друга, когда в общении участвует все окружающее пространство, эффективнее вербального (языкового) более чем на 30%, а иногда в 2 раза.

Одно лишь вербальное общение, лишенное эмоционального фактора, зрительных и иных восприятий, теряет очень многое, возможно — самое ценное. В результате такого общения человек не понимает шутки, намека, он лишен чувства юмора, не воспринимает коннотаций — тех добавочных стилистических или семантических оттенков, которые углубляют скрытый смысл сказанного, придают высказыванию тон непринужденности, интимности или отчужденности и т.п.

Поэтому в современной лингвистике активно развивается теория д и с к у р с а («речь как акт, действие, как событие» — франц.). Дискурс — это речь, погруженная в жизнь, один из компонентов деятельности, взаимодействия людей. Дискурс предполагает изучение, создание, моделирование ф р е й м о в (типовых ситуаций) и сценариев, что может помочь в исследованиях речи и применении их в жизни.

Дискурс обращен также к ментальным факторам, а также к особенностям восприятия речи: ее темпа, стилового ключа общения, к формам этикета, включая речевой этикет, характера (уровня)

юмора, аллюзий. Ведь нередко слушающему приходится разгадывать, можно ли всерьез воспринимать услышанное, и какое из двух-трех возможных пониманий услышанного является главным.

Не случайно современная наука обратилась к герменеутике — науке о толковании древних текстов, перенося ее функцию и методы на современное взаимопонимание людей.

Нетрудно заметить, что традиционная лингвистика отсекает все перечисленные выше факторы как неязыковые, обедняя этим многокрасочную палитру реального речевого общения людей.

Язык и речь в данной главе представлены как бы в оппозиции. Но цель автора совсем не в том, чтобы отделить речь от языка, а представить язык и речь в единстве, как две стороны одного феномена.

Язык и речь так же неразделимы, как левый—правый: одно без другого теряет всякий смысл.

М.М. Бахтин писал, что «родной язык — его словарный состав и грамматический строй — мы узнаем не из словарей и грамматик, а из конкретных высказываний, которые мы слышим и которые мы сами воспроизводим в живом речевом общении с окружающими нас людьми». Особенно тесно сближают язык и речь функции языка, ибо все они реализуются через речь, речевую деятельность. Но об этом — в соответствующей главе.

Небезынтересен также вопрос о том, что возникло раньше — язык или речь. Если судить по некоторым учебникам по общему языкознанию, где речь называют прагматикой языка (т.е. использованием его), то создается иллюзия об изначальном первичном наличии языка.

Однако современные гипотезы допускают, что первично все же общение (на заре человечества): потребность передачи информации, например о возникшей опасности, вынуждала наших предков закрепить постоянное значение за устойчивыми сигналами (знаками): так, определенный крик служил сигналом опасности, другой — приглашением к еде. Постепенно накапливалось некоторое количество сигналов — знаков с постоянным значением, а это уже начало языка, знаковой системы. Затем стали необходимы правила соединения слов, знаков для выражения более сложного содержания, а это зародыш грамматики.

Кстати, не исключено, что первые знаки могли быть не акустическими, а скорее графическими: сломанная веточка, черта на песке, сложенные камешки и т.п.

В первой половине XX в. внимание к исследованиям речи в лингвистике было ослаблено. Инициатива в исследованиях речи перешла к психологам — В. Штерну, Ж. Пиаже, Л.С. Выготскому, Н.И. Жинкину, которые дали немало ценного в исследовании механизмов речи, связи речи и мышления, речевого разви-



тия человека — детей и взрослых, но, не будучи лингвистами, в какой-то мере отдалили понимание свойств речи от языка. Вторая половина XX в. восполнила этот пробел.

### ГЛАВА 3. ФУНКЦИИ ЯЗЫКА И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В РЕЧИ

В определении функций языка единства нет. В трудах по общему языкознанию наблюдается единство по следующим функциям языка (функция — это выполняемая роль): сообщения, коммуникативная, эмотивная и функция выражения мысли.

1. Функция сообщения, или информационная, состоит в том, что язык служит средством познания, сбора и оформления всех тех знаний, которые накоплены людьми в процессе их сознательной деятельности. Передача и хранение всей этой информации, изучение этого богатства осуществляются посредством устных и преимущественно письменных текстов, т.е. через речь, речевую деятельность.

Разновидностями указанной функции являются функции сохранения информации, контактная функция — связь времен и поколений, функция оформления культурных ценностей.

Древние знания, культура, облеченные в формы речи (текста), обеспечивают связь поколений, разум и мысль — через тысячелетия. В формах речи на разных языках осуществляется контакт с народами, чья культура, ментальность и сам язык очень далеки от наших. В наши дни уже выдвигаются и развиваются гипотезы языка межпланетных контактов, появился термин *космическая лингвистика*.

Функция сохранения информации реализуется также в архивах, на государственном уровне, причем вполне вероятно, что какая-то часть материалов хранения никогда и никем не будет востребована; но хранить необходимо все: документы, протоколы, переписку, дневники, воспоминания... Мы знаем, как ценятся материалы, письма пушкинской эпохи, документы времен Великой Отечественной войны, исторические реликвии.

2. У всех на слуху в наше время коммуникативная функция, ибо в ее реализации, в общении, разговорах, диалогах, полемике участвует каждый человек, член общества, она, в сущности, создает это общество как социум: без коммуникации, общения общество не могло бы существовать. Согласно гипотезе, сам язык возник на заре человечества из настоящей необходимости общения.

Вероятно, для общения оно могло бы создать другую знаковую систему, какой-либо другой код — не вербальный: об этом теперь

пишут не только фантасты, но и ученые. Однако исторически сложилось так, что созданный человечеством язык через речь прекрасно обслуживает коммуникативные потребности общества,

В практике XX в. термин *коммуникация* переводится как «общение», «обмен сведениями, идеями» (Горелов И.Н. Коммуникация // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990). Обмен, общение на эмоциональном уровне не включен в понятие «коммуникация». Но в психологических научных трудах эти понятия разводятся: «коммуникация» определяется лишь как «смысловой аспект взаимодействия людей» (Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — М., 1990), тогда как общение они же определяют как «сложный процесс установления и развития контактов между людьми».

Кроме того, коммуникация, общение не исключают внутреннюю речь человека, как бы диалог с самим собой.

Этот вариант коммуникативной функции языка называют личностным (личностной функцией языка). Ведь все то, что человек говорит или пишет для других, он критически, оценочно осмысливает и для себя самого. Оценивает возможные последствия своего высказывания, в соответствии с этой оценкой корректирует свое высказывание и даже отказывается от него вовсе.

Наконец, коммуникативная функция языка может выступать как самовыражение личности. Далеко не каждый писатель, поэт согласится с тем, что он пишет для общения с другими людьми, наоборот, многие убеждены, что пишут только для себя и их литературное произведение — это самораскрытие духовного мира пишущего. А люди приходят и берут, как писал А. Блок.

В последние десятилетия наблюдается некоторое преувеличение роли коммуникативной функции языка, что отразилось и в самом определении языка как важнейшего средства человеческого общения. Такое определение можно встретить в бесчисленных учебниках русского языка.

3. Буквально все авторы, изучающие функции языка, отмечают э м о т и в н у ю. Она охватывает огромный диапазон в речевом поведении человека — от непроизвольного восклицания *ой!*, *ай!* до шедевров лирической поэзии или вокального исполнения. Эта функция языка реализуется в художественной литературе, ораторском искусстве, в дискуссионной речи — споре, полемике, дружеской беседе, праздничном веселье, песне, опере, драматическом искусстве — в театре.

Эмоциональная сфера в жизни людей чрезвычайно разнообразна; в сущности, эмоционально нейтральная, бесстрастная речь не часто встречается даже в научной среде.

Язык располагает особыми средствами для выражения эмоций: вербальными — эмоционально окрашенными синонимическими

рядами, формами субъективной оценки, системой тропов, фразеологией, коннотациями и пр. В устной речи такими средствами являются интонации, модуляции голоса, паузы, мелодика и ритмика речи, тембр голоса. К сожалению, нередко эти средства языка рассматриваются как дополнительные, второстепенные. Между тем возможности эмоциональных средств речи поистине безграничны.

4. **Функция формирования и выражения мысли.** В жизни современного образованного человека это почти непрерывно «работающая» функция, поскольку мысль человека работает почти непрерывно, правда, с различной степенью напряжения. Это и воспоминания и раздумья в минуты отдыха, и подготовка к устным высказываниям (иногда весьма напряженная), это и формирование письменного текста (тоже весьма ответственная функция), и решение различных задач (подчас очень сложных), наконец, это творческая деятельность, ценимая особенно высоко.

Как будет показано в главе 8 «Мышление и речь — речь и мышление», мысль неотделима от речи, как и речь — от мысли. Мысленная, или внутренняя, речь имеет ряд ступеней «глубины», ее высшие ступени, близкие к внешней речи, вполне вербальны, подчиняются почти всем правилам языка и могут считаться, в сущности, неозвученной (не перешедшей на акустический код) внешней речью.

Степень формирования и выражения мысли в речевой деятельности человека настолько велика, что рассматриваемая функция языка вполне может быть признана важнейшей, ибо без ее выполнения не могут быть реализованы и первые три: информационная, коммуникативная и эмотивная.

5. Опишем функции языка, тоже реализуемые посредством речи, которые рассмотрены в трудах некоторых авторов.

В.В. Виноградов наряду с функциями общения и сообщения называет функцию воздействия на других людей — это просьба, повеление, приказ, убеждение, побуждение к каким-то действиям. В этих совсем не редких случаях высказывание может и не содержать никакой новой актуальной информации — оно передает волевой акт говорящего.

Разновидностью функции воздействия служит агитационная (В и н о г р а д о в В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика.* — М., 1963. — С. 6).

Психологи отмечают регулятивную функцию языка и речи. Эта функция отмечается во внешней и во внутренней речи. И та, и другая выполняют роль плана поведения, поступков субъекта: это текстовый или мысленный проект его предстоящих действий; проекты нравственных отношений и быта, устройства со-

циальной структуры общества, устройства государственности; это технические, строительные проекты, планы работ, мысленная подготовка к тем или иным поступкам, включая и высказывания.

В последние десятилетия возросло внимание исследователей к познавательной, когнитивной, функции языка и речи. Язык стал хранителем знания — как общего, так и индивидуального. В речи это знание, облеченное в языковую форму, функционирует и обслуживает общество. Выполняя эту функцию, язык самообогащается, обогащается его лексика, усложняются языковые конструкции через речевую практику, так как познавательная деятельность непрерывно порождает ситуации, которые обнаруживают недостаточность или несовершенство наличных средств языка.

Проблемы, связанные с когнитивной функцией языка, будут затронуты также в главе 17 «Речь и культура. Теория речи и культурология».

В разных лингвистических учениях проблема функций языка и, следовательно, реализации их в речи решается по-разному. Так, немецкий языковед К.Бюллер к типологии функций идет от психических способностей человека мыслить, чувствовать и выражать волю; они порождают три функции языка: коммуникативную, функцию выражения и функцию обращения, им соответствует три типа высказываний: повествовательный, восклицательный и побудительный. Коммуникативная функция связывается с интеллектом человека, функция выражения обеспечивает аффективные, эмоциональные ситуации, функция обращения — ситуации просьбы, повеления, убеждения.

Функции языка, как и их реализация в речи, ее общие закономерности, универсальны, не зависят от особенностей национальных языков, частных индивидов, от социального положения говорящих и пишущих.

Функциональный подход к языку способствовал становлению теории речи, он породил функциональную стилистику, функциональную грамматику, функциональный подход в обучении языкам.

Пражский лингвистический кружок создал учение о языке как о функционирующей системе, функциональной системе, служащей какой-то определенной цели. Понятие функции применительно к языку — это система целевых установок высказываний. Структурность и функциональность — вот два свойства языка, наиболее важные с точки зрения теории речи.

Функциональный характер языковой системы обеспечивает овладение языком в онтогенезе: человек (любого возраста) не может овладеть языком, родным или неродным, если изучаемый язык «не работает», не выполняет задач, диктуемых самой жиз-

нию: общения, сообщения, воздействия, установления контакта, регулирования собственной деятельности, формирования и выражения мысли, познания, убеждения, выражения эмоций.

Речь как способ реализации потенциальных функций языка обеспечивает жизнь общества и каждого человека. Речь, произнесенная или записанная, служит средством организации совместного труда, единства народа, связи поколений.

Различные функции языка совмещаются, переплетаются, порождаются варианты, разновидности, рождаются новые функции...

Функционирование системы языка — это его жизнь, форма существования, поэтому так важно и в исследованиях языка, и в его преподавании соблюдать единство структуры языка и его функционирования.

#### ГЛАВА 4. НАУКИ, ИЗУЧАЮЩИЕ РЕЧЬ

Двадцатый век высоко поднял уровень изучения феномена «речь» в его разнообразных аспектах. Напомним, что не пренебрегали речью многие старые, даже древние, науки: языкознание — в лице таких прославленных ученых, как В. фон Гумбольдт, М.В. Ломоносов, Ф.И. Буслаев, Ф. де Соссюр, А.А. Потебня, Л.В. Щерба; логика — наука о формах правильного мышления; поэтика, теория словесности, теория сценической речи, риторика. В XX в. возникли новые науки, направления: психолингвистика, социолингвистика, теория коммуникации и массовой коммуникации, исследования речи ребенка и шире — речевого развития человека, формирования языковой личности, теория билингвизма, лингвистика текста и т.д. Новый импульс развития получили такие отрасли лингвистики, как стилистика, особенно функциональная, возникли коммуникативный и функциональный подходы в грамматике, появились исследования разговорной речи, статистика языка и речи, семиотика, компьютерные языки, возникла фонология, что способствовало пониманию механизмов кодовых переходов во внутренней речи. Лингвистика перешагнула границы предложения, чтобы заняться исследованиями текста, его компонентов, их внутренними связями и моделями.

Широкий размах получила культура речи: диапазон ее интересов — от норм литературного языка до коммуникативной целесообразности выбора средств языка.

Возрождается герменевтика — наука о толковании древних текстов, теперь она расширила свои интересы до толкования любых текстов, до понимания чужой речи, понимания человека человеком.

Возникли науки высоких обобщений: философия языка, математическая лингвистика. Ведется поиск, разрабатываются гипотезы в области космической лингвистики (в надежде на контакты с внеземным разумом). Применение математических методов в лингвистике открывает возможности в области диагностики и прогнозирования при создании, фиксации и изучении текстов; создаются автоматизированные системы общения «человек — машина», компьютерного перевода с языка на другой язык, редактирования текстов.

Все более сближаются науки, изучающие речь, ее порождение и текст, с культурологией, другими социальными науками. Этому способствует, в частности, теория дискурса, позволяющая связать речь, текст с прагматическими, социокультурными, психологическими факторами, с ментальностью, традициями, философскими, мировоззренческими позициями общающихся. Успешно развивается паралингвистика, изучающая неязыковые средства, включенные в речевое общение.

Имеют отношение к речи и такие науки, как текстология и палеография, общая филология, литературоведение, фольклористика и мифология, фразеология и искусствоведение, теория индивидуальных стилей...

Изучение языка и речи требует широкой общекультурной и общенаучной основы.

Некоторым из упомянутых здесь наук в данном пособии посвящены отдельные главы: лингвистике текста, риторике, теории билингвизма, детской речи, стилистике, факторам речевого развития человека. Некоторые будут кратко охарактеризованы в этой главе.

**Психология речи.** Предметом психологии служат закономерности развития и функционирования психики, таких ее разделов, процессов, как мышление, познание, общение, эмоции, деятельность, отношения, воображение, творчество, память и запоминание и др. Все перечисленные здесь явления теснейшим образом связаны с речью, с ее порождением и восприятием, особенно мышление, которое неотделимо от речи и от языка.

Естественно, поэтому лингвисты обращались к психологии, а психологи — к языку и речи. Так, А.А. Потебня, основатель психологического направления в языкознании, написал книгу «Мысль и язык» (1862 и 1999). Психолог Л.С. Выготский исследовал разные аспекты речи, что и составило содержание его книги «Мышление и речь» (1934). Н.И. Жинкин исследовал становление речи ребенка, функционирование аппарата говорения и переходов с мыслительного на акустический код, в результате чего появился труд «Механизмы речи» (1958). Широкое признание получили книги психологов А.Р. Лурии «Язык и сознание» (1979), О.К. Ти-

хомирова «Психология мышления» (1984). Все эти труды создавались на экспериментальной основе, на стыке наук. Психологические и лингвистические исследования накопили информацию для создания новой науки, которая могла бы ответить на нелегкие вопросы: как человек говорит, как хранится знание в памяти, как оно передается другому человеку, иными словами, как работают механизмы речи?

**Психолингвистика.** В 1953 г. в Блюмингтонском университете собрались ученые, по преимуществу англоязычные, исследователи речи: Дж. Миллер, В. Ингве, Н. Хомски (Чомски), Д. Слобин, Ян Пруха (чех), Т. Слама-Казаку и др. Они обменялись информацией о своих научных достижениях, гипотезами и решили объявить о создании новой науки — психолингвистики.

В России психолингвистика была подготовлена трудами названных выше психологов и лингвистов; наиболее активно участвовали в проблематике этой новой науки с конца 50-х годов лингвисты А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Р.М. Фрумкина, А.П. Клименко, А.Е. Супрун, Ю.А. Сорокин, Л.В. Сахарный и др.

Психолингвистика изучает следующие свойства речи: ее процессы, мотивы речи, ее субъекта и адресата, интенцию речевую, внутренние процессы речи, кодовые переходы, восприятие речи слушающим. Она исследует развитие речевой способности человека в детстве и позже, овладение неродными языками, языковое воздействие. Нет такой области в теме «Речь», которой так или иначе не коснулась бы эта наука.

Определение предмета психолингвистики имеет варианты. Предметом этой науки называют процессы, механизмы кодирования и перекодирования; языковую способность человека; речевую деятельность и закономерности ее моделирования; наконец, «соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком, как главной «образующей» образа мира человека, с другой» (Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М., 1997. — С. 19).

Есть и такой вариант: «речь как процесс — и язык». Если грамматика изучает строй языка, его категории, формы и их значения, то психолингвистика изучает как «работает» язык в системе «язык и человек».

Ныне лингвист, интересующийся психолингвистикой, уже хорошо видит, что сами языковые средства выполняют лишь роль формальных операторов в ходе общения и в монологе.

Имеет ли психолингвистика прикладные аспекты? Да, и существенные: ее материалы используются в обучении языкам — родному и неродным, в развитии речи человека, в практических системах отношений в деловом мире, в области культуры и искусства, в исправлении недостатков речи, в риторике — ораторском мас-

терстве. Она, несомненно, найдет применение и в решении проблем электронной техники, в моделировании систем «человек — машина».

**Социолингвистика** изучает широкий набор вопросов, связанных с социальными функциями языка. Проблематика социолингвистики: языковой коллектив, роль языка и речи в сплочении народа, в сохранении традиций; языковая политика в многонациональных (многоязычных) государствах; взаимодействие языков внутри страны и на международном уровне, билингвизм и полилингвизм, государственные языки, их изучение; профессиональное общение, терминология, терминоведение; языковые стандарты; разговорная речь, просторечие, аргументация, диалекты и литературный язык, норма, культура речи; этнические особенности и язык, речь; язык и культура, искусство, роль языка в ораторской деятельности; формы речевого этикета, их социальная специфика, функционирование средств речевого этикета; социальная обусловленность речевого поведения людей.

Социолингвистика получила широкое развитие в XX в. Она представлена в трудах А.Д. Швейцера, Ю.Д. Дешериева, Л.Б. Никольского, Л.П. Якубинского, Б.А. Ларина и др.

В современной России — многоязычном государстве — возникают проблемы и с овладением государственным языком (русским), и с языком преподавания в учебных заведениях в разных регионах: на Украине и в других странах бывшего СССР русскоязычное население выражает протест против ущемления своих прав. Наконец, есть языки, которые уступают в своем развитии, оставаясь в основном на уровне средства бытового общения, молодежь предпочитает русский язык, образование на родном языке не всегда может дать желаемый результат. Конфликты, связанные с языковой политикой, возникают во многих странах мира: в Индии, во Франции, возникали они в бывшем СССР, не исключены и в Российской Федерации.

**Теория коммуникации** во многом пересекается с психолингвистикой. Напомним, что коммуникация — это общение, точнее, его вид, обмен мыслями, информацией, идеями. Это специфическая форма взаимодействия людей. Эта наука подчеркивает социальную, гуманитарную природу общения, его идеологическую направленность.

Теория коммуникации испытала на себе некоторое влияние технических наук, в ней подчеркивается информационный аспект. В коммуникации выделяются четыре компонента:

а) участники коммуникации — отправитель сообщения, или коммуникатор, и реципиент — тот участник коммуникативного акта, который принимает сигнал, сообщение, отправленное коммуникатором;



б) ситуация общения, взаимодействия, которая определяет потребность контакта и обмена, его мотивы;

в) содержание сообщений, информация — интеллектуальная или эмоциональная, размеры и структура сообщений;

г) средства коммуникации: непосредственный контакт, телефон, компьютер, почтовая переписка, сотовый телефон, лазерный луч, какой-либо другой аппарат кодирования.

Теория коммуникации использует понятие «обратная связь» как реакцию, как ответ на прямую связь. Обратная связь может иметь невербальную форму, например, роль обратной связи (информации) может выполнить какое-либо действие, вызванное речью коммуникатора.

Теория коммуникации породила ряд научных направлений: теорию речевых (коммуникативных) актов, когнитивные (познавательные) теории, **теории массовой информации (коммуникации)**.

Массовая коммуникация по сравнению с коммуникацией, рассмотренной выше, отличается тем, что:

а) адресована не одному лицу и даже не нескольким, а всем, обращена к массе людей;

б) она односторонняя, не требует обратной связи.

Основные виды массовой информации и коммуникации:

1) дорожные знаки, вывески магазинов, предупреждения об опасности, названия населенных пунктов и пр.; это сведения для всех: пешеходов, водителей транспорта, жителей и др.;

2) пресса: газеты, журналы, листовки, календари, книги, брошюры;

3) радио- и телепередачи, кинофильмы, клипы и пр.;

4) реклама самых разнообразных видов.

Массовая коммуникация в современном мире охватила все население цивилизованного мира, многие люди просто жить не могут без телевидения, радио, газет, уличных знаков в городах. Нетрудно заметить, что массовая коммуникация — это быстро прогрессирующая система. Эта система располагает сверхсовременной техникой и огромными средствами.

Власть средств массовой коммуникации над людьми, их политическими позициями, взглядами, вкусами, мышлением и поведением настолько велика, что и государство, и политические партии, и олигархи, не жалея средств, ведут борьбу за свое влияние на прессу, на телеканалы.

Система массовой коммуникации развивает свои научные исследования, создает свою теорию. Основная проблема этой теории — эффективность массовой коммуникации, и не только в целом, но и по ее видам, отдельным формам, по характеру влияния на людей. Изучаются темы, жанры, методы, приемы, вкусы слушателей и зрителей, характер восприятия передач и пр. Иссле-

дуются мастерство творцов массовой коммуникации — журналистов, обозревателей, телеведущих, радиодикторов, режиссеров, актеров, композиторов и исполнителей музыкальных произведений; изучаются технические возможности массовой коммуникации: в наши дни новейшие достижения в области компьютерного кино поставлены ей на службу. Наибольшим влиянием на массы людей отличается телевидение, оно объединяет в себе литературное, ораторское, театральное, киноискусство с мастерством журналистики, с отражением волнующей людей животрепещущей действительности. Много значит и скорость передачи информации из любого уголка мира.

Обратная связь в массовой коммуникации выражается в поведении людей: в их реакции на многокрасочную и порой талантливую рекламу (хотя подчас и лживую), в поведении людей на улицах, в голосовании на выборах, в формировании вкусов, в числе других — и литературных, языковых предпочтений.

**Семиотика** изучает общее в строении и функционировании различных знаковых систем, хранящих и передающих информацию в человеческом обществе (языки, системы знаков и символов, нормы поведения), в природе (общение животных, реакции растений на изменения в окружающем мире). Примеры знаковых (семиотических) систем: жесты и мимика (их изучает паралингвистика, как и три вида невербальных знаковых систем, включаемых в речь: фонационные, кинетические и графические), азбука Морзе, морская световая сигнализация, математическая символика, язык танца, правила знакомства собак, изменения продолжительности светового дня, вызывающие развитие растений, и многое другое.

Говорят о семиотике лирики поэта, например О. Мандельштама; о семиотике кинофильма или режиссера; о семиотике речевого этикета — прощания, благодарности, извинения, переписки, поведения за столом, на приеме гостей, на дипломатических церемониях и пр.

Создателями, точнее открывателями, семиотики были Ч.С. Пирс и Ф. де Соссюр; однако вскоре было замечено, что сама идея знаковых систем прослеживается в сочинениях Августина Блаженного (V в.), Дж. Локка, В. фон Гумбольдта, А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртенэ.

В русской лингвистике XX в. основы семиотики заложили Н.С. Трубецкой, Р.О. Якобсон, В.Б. Шкловский, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман. В их трудах семиотика приобрела не только лингвистическое, но и общее культурологическое звучание, рассмотрены общие закономерности знаковых систем и их использования: закономерность оппозиции знаков, их дифференциации: глухость — звонкость фонем, сидение — стояние в позах.

Для теории речи семиотика совершенно необходима, так как речи не хватает языковых знаков, она остро нуждается и в паралингвистических средствах, и в семиотике литературных образов, фигур, тропов, и в азбуке поз и жестов, и в знаковой функции того «фона», на котором происходит общение (весна — осень, день — ночь, дома — на улице), и пр.

Можно назвать в перечне наук о речи лингвистическую прагматику, функциональную лингвистику, теорию речевых актов, теорию массовой коммуникации, теорию перевода, теорию дискурса и другие, а также давно известные науки, получившие в XX в. новый стимул развития, — риторику и неориторику, стилистику, теорию культуры речи. Некоторым из названных научных направлений будет посвящена отдельная глава, некоторые будут прокомментированы в разных главах или проиллюстрированы примерами.

## ГЛАВА 5. ОРГАНЫ РЕЧИ И ИХ ФУНКЦИИ

Перечисляя науки, имеющие отношение к речи, в предыдущей главе автор умышленно не коснулся ее физиологических основ — тех органов человека, которые обеспечивают функционирование видов речи: говорения, аудирования, письма, чтения, внутренней, мысленной, речи. Строго говоря, органы речи — тема не филологическая, но филологу, изучающему речь, — вполне материальную деятельность — необходимо ознакомиться хотя бы с основными блоками.

Термин *блоки* не следует понимать прямолинейно: так, в блоке говорения, произносительном, мы действительно можем назвать реально существующие органы: голосовые связки, язык, полость носа...

Иное дело — органы мысленной, внутренней речи, органы, обеспечивающие кодовые переходы. Когда мы говорим о блоке восприятия звучащей речи, то имеем в виду как физиологические органы (ушную раковину, барабанную перепонку), так и процессы, механизмы преобразования акустического сигнала, перевода его на универсальный предметный код, по Н.И. Жинкину.

Но если, рассматривая блоки говорения и аудирования, мы наряду с процессами перекодирования можем назвать и некоторые органы, например ухо, то конкретного центра памяти назвать не можем, используем гипотетическую модель (есть гипотеза нейронной теории памяти, связанная с биотоками; есть химическая гипотеза).

**Память** представляет собой процессы сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в де-

тельности, в сознании, она служит важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе обучения и развития. В памяти сохраняется информация, закодированная в форме образов и в форме языковых кодовых единиц и правил. Нам нелегко понять, как форма языковой единицы — слова связана в памяти со значением, с образом или понятием, но такая связь подтверждается фактом речи — говорения и аудирования.

Механизмы памяти обладают следующими способностями: запоминанием, сохранением, пониманием, воспроизведением. Память также обладает способностью развития. Она обладает огромным объемом — запасом памяти. Память существует в двух формах: долговременной памяти и кратковременной, так называемой оперативной, памяти. Память входит в целостную структуру личности человека, структура хранимой в памяти информации обладает способностью перестраиваться, например, может изменяться отношение человека к своему прошлому.

**Долговременная** память — это подсистема, обеспечивающая постоянное сохранение: язык, как правило, хранится, даже при отсутствии его повторения, многие десятилетия, порой всю жизнь. Но лучшее хранение — это воспроизведение, т.е. речь. Долговременная память не только сохраняет огромное количество языковых единиц, но и упорядочивает их, что позволяет в нужный момент передавать их в оперативную, кратковременную память. Память сохраняет и воспроизводит языковые единицы всех уровней — эталоны звучания, фонемы, правила сильных и слабых позиций фонем, эталоны интонаций; слова — тоже в виде эталонов, соотношенных со значениями; фразеологию и эталоны сочетаемости слов; морфологические формы, правила словоизменения и сочетания; правила и модели синтаксических конструкций, внутритекстовых связей, целые заученные тексты, композицию, сюжеты...

Объем языковой (речевой) памяти у человека, получившего современное образование, исчисляется сотнями тысяч единиц.

Материальная природа функционирования памяти, как и всей системы, обеспечивающей речь, нам неизвестна, но методом моделирования удастся, со значительной степенью вероятности, предположить, что наряду с долговременной есть еще кратковременная, или оперативная, память. Это тоже подсистема, она обеспечивает оперативное удержание и преобразование данных, переданных из долговременной памяти.

Механизм **оперативной** памяти принимает от органов восприятия речи информацию в языковых формах и передает ее в долговременную память.

Именно в механизме оперативной (кратковременной) памяти подготавливается, конструируется устное или письменное выска-

зывание. Этот процесс протекает на уровне внутренней речи, или мышления, с упреждением, объем которого возрастает по мере речевого развития человека (см.: Ж и н к и н Н.И. Язык. Речь. Творчество // Избр. труды. — М., 1998. — С. 198).

Подготовленное в блоке оперативной памяти высказывание передается в другие блоки, где происходит «озвучивание» или написание текста.

**Речевые центры мозга**, ведающие всеми речевыми операциями, а также языковой памятью, приблизительно установлены физиологами в процессе соотнесения участков поражения коры больших полушарий головного мозга и дефектов речи, а также другими методами исследования. Точными данными, которые могли бы прояснить механизмы мозга, наука не располагает.

Травмы определенных участков мозга приводят к потере речи. Это позволяет, однако, сделать вывод: именно здесь сходятся и осуществляются акты понимания речи, акты кодовых переходов, здесь формируется содержание говоримого, усвоение услышанного и прочитанного. Здесь сосредоточены центры самосознания, самоконтроля, самооценки, интеллекта — всего того, что составляет феномен личности человека. Человек, утративший по какой-то причине свою память, язык, способность речи и мысли, — это уже не личность. Манкурт.

Эти центры психики человека надежно защищены самой природой от непрошеного вторжения не только посторонних, но и самого субъекта.

**Произносительный аппарат**, механизм говорения, легко доступен изучению: эти органы всем известны. Легкие, подающие в гортань струю воздуха, необходимую для образования звуков речи; голосовые связки, вибрирующие при прохождении струи воздуха и создающие звук, голос; резонаторы — полости рта и носа, меняющие свою конфигурацию в процессе говорения; подвижные органы, изменяющие форму резонаторов и тем изменяющие звучание; мягкое нёбо, открывающее и закрывающее полость носа; подвижная нижняя челюсть, губы и особенно язык. Все они обеспечивают так называемую членораздельную речь, артикулируют звуки данного языка. Здоровый, хорошо натренированный произносительный аппарат речи более или менее легко продуцирует звуки родной речи, а иногда — и звуковую систему двух-трех языков; вырабатывается дикция.

В работу произносительных органов субъект имеет возможность вмешиваться по своему желанию: умышленно изменять звучание голоса, нарочито произносить некоторые звуки, говорить громко или тихо. Он может тренировать свой произносительный аппарат: артистам «ставят голос»; логопед устраняет ребенку шепелявость или «рычание».

**Органы аудирования** обеспечивают прием акустических сигналов, т.е. устной речи.

Ушная раковина — это внешняя часть устройства, принимающего акустическую речь. У человека этот орган невелик и неподвижен: не может обращаться в сторону источника принимаемой речи (в отличие от уха некоторых животных).

Открытость, доступность аппарата говорения позволяет получить понимание функционирования этого блока, кроме механизма кодовых переходов. Этой доступности нет в блоке аудирования.

Звуковые волны, улавливаемые ушной раковиной, вызывают вибрацию барабанной перепонки и затем, через систему слуховых косточек, жидкостей и других образований передаются воспринимающим рецепторным клеткам. От них сигнал поступает в слуховые центры мозга. Здесь совершается акт понимания услышанной речи.

Более подробно говорение, порождение высказывания и восприятие речи будет описано в соответствующих главах.

Условно можно предположить наличие физиологического комплекса **координирующих**, управляющих механизмов.

Обратимся к механизму говорения. Каждый звук речи в производном аппарате артикулируется, у каждого звука — свой способ образования с участием различных органов: голосовых связок, языка и пр., что и кладется в основу фонетических классификаций. Так, образование гласных и согласных звуков различается наличием или отсутствием шумов; подобным же образом возникают пары звонкие—глухие согласные; шумы создаются либо рывком воздуха при резком размыкании губ, без голоса, либо при резком отрывании языка от нёба, от альвеол, от зубов, или в результате прохождения воздуха сквозь узкую щель, создаваемую между языком, нёбом, зубами. Звукообразующие возможности производного аппарата человека избыточны, это позволяет человеку усваивать, хотя подчас с трудом, звуковые системы неродных языков, достигать отчетливого разграничения звуков и их сочетаний, что помогает дифференцировать звуки — их называют членораздельными. Речь на незнакомом языке воспринимается человеком как нечленораздельный акустический поток: требуется значительный опыт восприятия незнакомого языка, чтобы научиться выделять в речевом потоке на этом языке все большее количество разных звуков.

Ухо, точнее — весь комплекс органов восприятия устной речи, улавливает звуки окружающего мира, отделяет звуки речи на знакомом языке, дифференцирует их, улавливает ритмику слогов, выделяет комплексы, напоминающие фонетические слова; затем происходит сравнение полученных фонетических слов с соответ-

ствующими эталонами, хранящимися в долговременной речевой памяти... Здесь мы вступаем в область догадок, а возможно — и научных гипотез.

Об устройстве координационной системы известно очень мало. Предположительно, эта система связывает все блоки речевых механизмов, речевую память, говорение, аудирование, письмо, чтение, внутреннюю речь, мир эмоций, воображение, интуицию, предвосхищение возможного результата речи и даже возможность разного понимания сказанного и услышанного.

Координация неотделима от контроля и управления процессами речи, особенно в условиях быстрого диалога. Следовательно, координационная система должна быть одновременно и центральной, и периферийной. Она охватывает не только речемыслительные процессы, но и всю деятельность индивида. По-видимому, в человеке как в функционирующей системе речемыслительная деятельность наиболее сложна и всеохватна.

Каждый из нас, пользуясь методом самонаблюдения, может заметить не частые, но неизбежные сбои в координации речевых действий: ошибка в ударении, особенно при еще не окрепшем навыке (*фенóмен* — «феномён»), нечаянная замена буквы при письме и т.п. Бывают задержки в выборе слова, ошибки в согласовании, удивляющие самого говорящего и приводящие к срыву общения.

Такие самонаблюдения подтверждают наличие физиологической основы координации в речемыслительном процессе.

Мы не решаемся даже предположить существование какого-то специального органа **кодовых переходов** во внутренней речи. Но последние не только несомненно существуют, но и играют важнейшую роль в речи.

Человек пользуется в речевой деятельности, как минимум, кодом устной речи, или акустическим, кодом письменной речи, или графическим, и кодом (кодами?) внутренней речи, или мыслительным. Н.И. Жинкин использовал также понятие «речедвигательного кода» («О кодовых переходах во внутренней речи») (Ж и н к и н Н.И. Язык. Речь. Творчество // Избр. труды. — М., 1998. — С. 151). Здесь же он выдвигает гипотезу предметно-образительного кода внутренней речи (С. 159). Понимание, по Жинкину, есть переход с одной кодовой системы на другую, например, со словесного кода на код образов. Он ввел понятие универсального предметного кода.

Недаром проблема кодовых переходов интересует многие науки, и в первую очередь — психолингвистику.

Кстати, во внеречевой деятельности человек пользуется множеством кодов: каждый иностранный язык, диалекты, жаргоны — это коды, которые используют носители родного языка, иногда

переводят, владеют этими кодами; стили речи — это внутриязыковые коды, математические символы — тоже код, химические формулы, знаки, используемые в географических картах, — все это кодовые (знаковые) системы. Человек пользуется бесчисленным количеством подобных кодов во внешней речи, в познавательной, интеллектуальной деятельности.

**Органы письма** — это условность: природа не предусмотрела в организме человека таких специальных органов. По-видимому, современное письмо было изобретено слишком поздно. Для письма человек использует:

- а) органы зрения;
- б) руки как органы деятельности;
- в) частично — ноги, туловище для опоры во время письма.

Сам феномен письма как перехода с мыслительного на графический код (через посредство фонемного кода, поскольку наше современное письмо, в частности русское, имеет фонемную основу) не есть спонтанное действие, подобное мысли, это продукт изобретательской способности людей.

Не следует забывать, что письмо, или письменную речь, — выражение мысли в графическом коде, обслуживают и речевые центры мозга, и память — долговременная и кратковременная, оперативная, и координирующие механизмы, и даже произносительные органы, ибо установлено, что человек во время письма совершает микродвижения произносительного аппарата и ощущает эти микродвижения (эти ощущения называются *кинестезии*). Письмо осложнено также правилами графики и орфографии, эти правила сложны, их бывает трудно усвоить.

Заметим также, что овладение письменной речью в обоих вариантах — письма и чтения — в современном обществе нуждается в специальном обучении, не происходит само собой, подобно усвоению устной речи; имеет место и самообучение детей, обычно 5—6 лет. Оно встречается все чаще, и можно ожидать прогресса в этой области.

**Чтение**, как и письмо, тоже представляет собой перекодирование; его обеспечивает зрительный аппарат, в варианте громкого чтения — также произносительный блок. Читающий осуществляет перекодирование текста с графического кода на мыслительный и в варианте устного чтения — еще на акустический код. Понимание читаемого обеспечивает мысленный код, код образов и понятий. Им ведают речевые центры мозга, оперативная память.

Чтение — источник познания, образования. Оно достигает у субъекта степени автоматизма и связано с умениями осознанного запоминания, логического обобщения, систематизации знаний и их воспроизведения в речи и применения на практике в соответствующих ситуациях.



Таким образом, физиологическая основа едина для мышления и речи; она имеет отделы, центры, не поддающиеся контролю сознания, не подчиняющиеся волевым воздействиям субъекта; материальная природа некоторых органов речи и их функционирования пока не поддается изучению, она познается лишь на уровне гипотез; тем не менее система органов мысли и речи обладает высокой устойчивостью и нуждается в обеспечении питательными веществами (система весьма чувствительна к недостаточному питанию, а также к стимуляторам и наркотическим средствам). Внешние органы — глаз, ухо, органы говорения и пр. нуждаются в тренировке, в профилактике и в доведении их действия до уровня навыка; внутренние процессы — припоминание, выбор слова, кодовые переходы и пр. также поддаются совершенствованию.

## ГЛАВА 6. ВИДЫ РЕЧИ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Напомним, что термин *речь* обозначает и процесс речи, и результат речевой деятельности, т.е. текст — устный, письменный или даже мысленный. Необходимо разграничивать эти значения.

Речь подразделяется на внешнюю и внутреннюю. Речь, доступная другим, и речь только для себя.

**Внешняя** речь имеет четыре вида, группирующиеся попарно:  
говорение ————— аудирование (устная речь);  
письмо ————— чтение (письменная речь).

Типология внутренней речи будет рассмотрена в отдельной главе по ступеням ее глубины. Отдельная глава посвящена также монологу и диалогу — типам речи, выделенным еще в эпоху эллинской культуры.

Речь разграничивается также по стилям: выделяются устно-разговорные и письменно-книжные стили с более детальным разделением той и другой групп (они также будут рассмотрены в отдельной главе).

В литературоведении своя система типов: художественные произведения подразделяются по родам и жанрам. Роды: эпос, лирика, драма. Эпические жанры: роман, повесть, рассказ, роман-эпопея, очерк, мемуары, сказка, былина и пр. Поэтические жанры: поэма, баллада, ода, лирика — пейзажная, философская, гражданская, интимная и пр. Драматические жанры: комедия, трагедия, драма, водевиль, киносценарий.

Жанры выделяются и в публицистике: интервью, репортаж, статья, заметка, фельетон; и в научной литературе: монография, научная статья, реферат, научный отчет, диссертация, учебник, пособие для студентов.

В ораторском искусстве свои жанры: судебная речь — в обвинении или в защите, полемика, дискуссия, приветственная речь (эпидейктическая), академическая лекция, церковная проповедь.

Отмечается также эпистолярный жанр, виды деловых бумаг, юридических документов и многое другое.

Каждый жанр, или вид литературного текста, подчиняется своим правилам, относительно устойчивым, так называемым «законам жанра». Эти правила касаются и содержания (например, широкий поток жизни в романе), и формы (например, несколько сюжетных линий в романе — композиционный прием). Отдельная глава по литературным видам и жанрам в данной книге не предусмотрена: эта тема необъятна, имеет длительную историю и лишь пересекается с основным стержнем данной книги.

Рассмотрим теперь основные виды речи — говорение, аудирование, письмо и чтение — более подробно, в системе понятий теории речи.

**Устная речь.** Принято считать, что устная (акустическая) речь исторически намного старше письменной, в речевой деятельности современного человека является ведущей по отношению к письменной, графически фиксируемой речи.

Но на самом деле устная речь сравнительно редко предшествует письменной в ситуациях жизни взрослого человека: письменной речи **всегда** предшествует речь мысленная, а не устная. Пишущий мысленно конструирует текст, предназначенный для записи, и редко проговаривает его вслух.

Устная речь, как предполагают, возникла естественным путем на заре человеческого разума, удовлетворив потребность живого, непосредственного общения наших далеких предков. По-видимому, звуковая речь (в отличие от передачи информации при помощи запахов, радиоволн и пр., как у некоторых насекомых и даже млекопитающих) стала преобладать в общении людей в связи с ее преимуществами как универсальное средство контактов на небольшом расстоянии. Высказывались предположения, что этому способствовало строение гортани и других органов произношения, которые позже, уже в процессе устно-речевого общения, еще более усовершенствовались.

Во всяком случае люди считают, что они не прогадали, а выиграли, выбрав акустическую, звуковую, речь в качестве основного способа контактов, информационного обмена и самовыражения.

В то же время нельзя не признать, что система произносительных органов намного менее совершенна, чем речевые центры мозга, механизмы памяти и координации, система кодовых переходов и пр.

Вспомним, что устная речь имеет две стороны: отправление речевого сигнала и его прием; говорение и аудирование.

**Говорение** — это озвучивание мысли, кодовый переход с мыслительного кода, с кода внутренней речи, которая предшествует устному высказыванию, на звуковой (акустический) код, на код фонетический.

Термин *говорение* звучит несколько искусственно, он используется в специальной литературе: им обозначается действие отправителя устно-речевого сигнала. В этом действии всегда можно выделить ситуацию речи, ее мотивы и цели, содержание высказывания, его построение, словесное и грамматическое выражение и, наконец, переход к акустическому коду — к форме, которая может быть воспринята собеседником. Н.И. Жинкин, автор теории кодовых переходов в речи, считает фонему единицей перекодирования (Ж и н к и н Н.И. Речь как проводник информации. — М., 1982).

Бывает, что человек имеет время обдумать предстоящее высказывание, проговорить мысленно его несколько раз. Но даже в процессе быстрой речи говорение, произношение всегда несколько отстает от мысленного конструирования. Это опережение мысли Н.И. Жинкин назвал *упреждающим синтезом* речи. Его объем — это ключ к речевому развитию человека: чем больше упреждение, тем свободнее и правильнее говорит человек.

Кроме упреждающего синтеза, для свободной устной речи нужна гибкость произносительных механизмов, безошибочная их координация, моментальный выбор слов, свободное владение синтаксическими механизмами.

В этом и состоит знание языка, владение им с точки зрения теории речи.

**Аудирование** — это кодовый переход с акустического кода, в котором слушающий своим ухом, ушной раковиной принимает мысль, высказанную другим человеком, на код внутренней речи, на мыслительный код. В этом и состоит понимание воспринятой речи, ибо мысленный код каждого человека индивидуален в том смысле, что его память хранит фонд образов, схем, представлений, понятий и фонемных эталонов слов, связанных с образами, понятиями и пр.

Современная устная речь обладает существенными достоинствами по сравнению с письменной речью:

1. Она может беспрепятственно сочетаться с так называемыми невербальными средствами общения, вписываться в ситуацию, в поток жизни. Она непосредственно связана с жестами, мимикой, позами говорящего, с указаниями на окружающие предметы; устная речь, как правило, предполагает близость собеседников: они видят друг друга, в их общении участвует вся обстановка; общение реализуется не только их голосами, участвуют их лица, улыбки, телодвижения, все окружающее.

Разумеется, в разговоре по обычному телефону, в передачах радио, в слушании магнитофонных записей все указанное отпадает. Но в телепередачах, в видеозаписях сохраняется, этим объясняется их высокая эффективность.

Люди, разговаривая по телефону, улыбаются, даже жестикулируют, но все это — впустую, собеседник этого не видит, лишь улавливает эмоциональные интонации.

Особо следует подчеркнуть роль интонаций. В языкознании описаны смысловые интонации, повышения и понижения голоса — это интонация законченности, интонация перечислительная, выделительная, незаконченности, интонация вопроса и пр. (см. так называемые интонационные конструкции — ИК-1—ИК-7).

Значительно большей выразительностью отличаются эмоциональные интонации, они обладают тончайшими оттенками, их насчитывается несколько десятков контрастных пар: интонации грусти и радости, мажорные и минорные, иронические и восторженные, презрительные и почтительные, наглые и застенчивые, интонации доброты и раздражения, ласковые и грубые, высокомерные и униженные...

Письменная речь не имеет адекватных средств выражения, лишь в небольшой мере компенсирует этот недостаток шрифтовыми выделениями, знаками препинания, а также описанием обстановки, на фоне которой протекает действие, описанием переживаний действующих лиц.

2. Достоинством устной речи является быстрота ее протекания, возможность быстрых реакций, обратной связи.

Устная речь оказалась не только пригодной, но даже удобной для создания графического кода — экономного, технологичного. А в самое последнее время она оказалась удобной и для электронной аппаратуры.

Теперь отметим недостатки устной речи:

1) помехонеустойчивость: общению в акустическом коде может помешать расстояние между говорящими, любой посторонний шум, дефекты индивидуального произношения говорящего, дефекты слуха воспринимающего речь;

2) моментальность протекания: устная речь сама по себе исчезает, причем даже сам говорящий обычно не может дословно повторить то, что он только что сказал. Из-за этого недостатка устная речь плохо выполняет историческую функцию — связь поколений: она зависит от не всегда точной и надежной памяти людей, передающих мифы, легенды, фольклорные произведения от поколения к поколению.

**Письменная речь.** Этот вид речи имеет много кодов: известно идеографическое письмо, иероглифическое, звукобуквенное (точнее — фонемное: в русском языке, как правило, буква обозначает

фонему без учета позиционных чередований). Буквенное письмо используется во всех европейских языках, несмотря на то что оно не самое экономное. Но оно легче иероглифического с точки зрения овладения им: в европейских алфавитах от 26 до 33 букв.

Правила обозначения фонем (или звуков речи) буквами и их сочетаниями определяет раздел языковедения — «Графика»; случаи, когда правила графики допускают варианты написаний, регулирует «Орфография». Пунктуация передает некоторые интонации (вопросительную, восклицательную, интонацию незавершенности и пр.), паузы, в какой-то степени участвует в выражении смысла предложений и текста и структуры последнего.

В современном цивилизованном обществе письменная речь играет настолько важную роль, что без нее оно существовать не может: письменная речь используется и в средствах коммуникации, и в познавательной деятельности, и в государственной деятельности, и в искусстве, и в личной жизни.

Устная речь уступает ей. Да и сама устная речь в немалой степени подвержена влиянию письменной, поэтому все чаще ее определяют как озвученную письменную речь: таковы доклады, лекции, дискуссии, радиопередачи, речь студентов и даже учащихся школ на семинарах, уроках, профессиональная речь врачей, юристов, государственных служащих и др.

Не потому ли в XX в. появились крупные исследования разговорной речи (Е.А. Земская, О.Б. Сиротинина)?

Вспомним, что письменная речь имеет две стороны: письмо как письменное выражение мысли и чтение.

**Письмо** — это процесс, действие, перекодирование содержания мысли с мыслительного кода через посредство звуковой ступени (эта ступень может выступать либо в устном произнесении высказывания перед его записью, либо в виде внутреннего проговаривания, в речедвигательном коде) на графический, буквенный, код. Очень важно подчеркнуть, что промежуточным звеном перекодирования служит **фонема** как психологический эквивалент ряда позиционно чередующихся звуков.

В понятие «письмо» входят:

а) подготовка и формирование высказывания на внутреннем уровне с упреждением его синтеза (как и в устной речи);

б) кодовые переходы;

в) техника записи — начертание нужных графических знаков по правилам каллиграфии, соблюдение требований графических правил и орфографической нормы.

С точки зрения теории речи наиболее важна первая ступень, не менее важна вторая, но в жизни о них пишущий думает меньше, чем о третьей — технике письма. Происходит это, по-видимому, оттого, что первые две ступени «работают» на основе язы-

ковой интуиции, языкового чутья. Третья же ступень у многих не достигает уровня автоматизма.

Отметим достоинства письменной речи: это речь подготовленная, нормированная, она обычно проходит несколько стадий редактирования; высшей ступенью образцовости обладает художественная литература, а также научные и публицистические тексты.

Именно такая речь служит основой грамматики, грамматической теории и культуры речи. Все толковые словари, своды правил языка, большинство лингвистических исследований опираются на материал образцовых текстов.

Письменная речь в виде книг и различных документов сохраняется в течение сотен и даже тысяч лет, служит делу сохранения культурных ценностей. Написанные тексты обеспечивают стабильность самого языка, языковые контакты народов.

Владение письменной речью давно уже стало в цивилизованном мире принадлежностью каждого человека, критерием его культурного уровня.

Устная и письменная речь различаются по стилям: стили разговорные и стили письменно-книжные; по ситуациям использования: сфера быта, семьи, друзей, сфера интеллектуального труда. Говорящий или пишущий постоянно осуществляет отбор языковых средств, руководствуясь условиями общения. Сравнительно недавно возник термин, определяющий цель этого процесса, — *коммуникативная целесообразность*. Но есть и другие мотивы выбора: индивидуальный стиль говорящего или пишущего, его стремление к оригинальности, к остроумию, такт, вежливость и прочие мотивы.

Заметим, что изучение системы кодовых переходов «мысленный код — звучащий код» ставит под сомнение философское разграничение идеального и материального: как будто обычная операция перекодирования одного и того же содержания может преобразовать идеальное в материальное или наоборот.

**Чтение** — вслух и про себя.

Процесс чтения — это опять-таки кодовый переход с графического кода — напечатанного или написанного текста — на акустический и, обычно одновременно, на мыслительный код или сразу на мыслительный код через посредство речедвигательного кода.

Ступени процесса чтения:

- а) восприятие графических знаков (техника чтения);
- б) кодовые переходы;
- в) понимание прочитанного через мыслительный код, через его знаки-эталоны, хранящиеся в памяти.

Бывают случаи, когда читаемый текст озвучивается, но ттец с удивлением обнаруживает, что он ничего не понял и не запом-

нил из прочитанного: мыслительный канал был занят чем-то другим. Это частая помеха в чтении и вслух, и про себя.

Скорость чтения вслух обычно ориентирована на темп устной речи, у носителей русского языка он, усредненно, составляет 120 слов в минуту. Оно может убыстряться или замедляться в зависимости от подготовленности слушателей, от трудности содержания читаемого, от внешних помех.

Тихое чтение у опытных чтецов может достигать большой скорости за счет увеличения «поля чтения» — от 4—6 слов до нескольких строчек. Существенную роль играет и дополнительное поле чтения — умение видеть конец предложения или абзаца, следующие абзацы. В XX в. возникло новое направление в технике чтения — так называемое «динамическое чтение», или скорочтение. Ему обучают по особой методике. Цель динамического чтения чисто информационная, поэтому пользоваться им рекомендуется в ситуациях просмотра и обзора литературы по той или иной теме. Динамическое чтение вызывает интерес у студентов, аспирантов, научных работников.

Эмоциональное, эстетическое богатство литературы, выразительность текста при скорочтении теряется.

Чтение в различных его видах стало каналом познания и культуры людей, потребностью и увлечением. Человек как читатель — одна из характеристик языковой личности.

## ГЛАВА 7. ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ

Одна из сложнейших проблем, изучаемых философией, общим языкознанием и психологией, — это соотношение языка и сознания, речи и мышления. Внутренняя речь — это речь мысленная, следовательно, данная глава вводит читателя в понимание указанной проблемы.

Речь внешняя и речь внутренняя противопоставляются одна другой по следующим характеристикам:

а) по назначению, по целям: внешняя речь включает личность в систему социального взаимодействия, внутренняя — не только не выполняет этой роли, но и надежно защищена от постороннего вмешательства, она осознается только самим субъектом и поддается лишь его контролю (внутренняя речь в своем содержании, разумеется, связана с общественной жизнью);

б) внешняя речь кодирована собственными кодами, доступными другим людям, — акустическим, графическим, кодами телодвижений, интонаций; код внутренней речи используется наряду с тем же языком, что и во внешней речи (например, русским), но внешнее ее проявление скрыто, не поддается восприятию дру-

гих людей. На разных ступенях глубины внутренней речи используются образы, представления, понятия, схемы и пр.; обычно весь этот комплекс называют *кодом мышления, мысленным кодом*.

Внутренняя речь — это вербализованное мышление. В сущности, мысль человека могла бы «работать» и без вербальных элементов, но на самом деле вербальные элементы соединяют мышление с внешним миром, с социумом, с решением внешних задач личного и общественного плана. Внутренняя речь как бы обслуживает внешнюю и все действия человека.

Она представлена в следующих ситуациях: при решении разнообразных задач в уме, зачастую — с огромной скоростью (на улицах крупного города водитель автомобиля в секунду решает четыре мыслительные задачи, причем каждая задача ценою в жизнь); при внимательном слушании собеседника — слушатель не только повторяет про себя слышаемую речь, но и анализирует и даже оценивает и с точки зрения истины, и по мастерству языка, то же — при чтении про себя; при мысленном планировании своей деятельности; при целенаправленном запоминании чего-либо и при припоминании. Посредством внутренней речи осуществляется процесс познания: внутреннее, осознанное построение обобщений, вербализация формирующихся понятий; строятся дефиниции, выполняются логические операции. На мысленном уровне осуществляются саморегуляция, самоконтроль и самооценка.

Одна из главных ролей внутренней речи — это подготовка внешней речи, устных и письменных высказываний. В этой роли она — начальный этап предстоящего высказывания, его внутреннее программирование.

Заметим, что в обычной жизни человека внешняя речь отнимает не более двух-трех часов; лишь некоторые профессии требуют существенного превышения этой нормы: преподавательская, служба информации и т.п. Внутренняя же речь обслуживает человека почти круглосуточно. Но степень ее «вербальности» неодинакова.

Неоднозначно решается вопрос происхождения внутренней речи: она возникает у человека либо вследствие интериоризации (ухода вглубь) внешней, особенно эгоцентрической, речи ребенка — разговора с самим собой в процессе игры (гипотеза Л.С. Выготского), либо одновременно с внешней речью, с говорением и аудированием в результате беззвучного повторения ребенком, на первом и втором годах жизни и позже, обращенных к нему слов взрослых (гипотеза П.П. Блонского). Вторая гипотеза все же имеет больше оснований, так как она допускает практически одновременность речевого и мыслительного актов. Без такого единства усвоение речи было бы затруднено.



Провести границу между внутренней речью и мышлением чрезвычайно трудно: многие психологи даже отождествляли внутреннюю речь и мышление, на что указывает и Л.С. Выготский (Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — Т. 2. — М., 1982. — С. 105). Он же отмечает, что мышление и речь в своем развитии сходятся и расходятся, сливаются в отдельных своих частях, затем снова разветвляются (Там же. — С. 89).

В силу своей «скрытости» внутренняя речь трудно поддается исследованию по сравнению с внешней речью. Поэтому необходимо описать применяемые методы исследования внутренней речи.

**Метод самонаблюдения.** Он доступен каждому, но для научной точности наблюдения требуются специальные знания в области языка и речи, четко поставленные цели, задачи самонаблюдения, например: как я выбираю нужное слово? Отвергаю ли слова в процессе выбора? Как это происходит? Насколько удовлетворен выбором? Как я осознаю содержание читаемого текста? Воспринимаю ли я значение предложений целиком или по частям? Если по частям, то каковы их размеры? Каков объем моего упреждающего синтеза при мысленном составлении текста и его записи? И т.п. Все результаты самонаблюдений записываются, сравниваются и при значительном количестве попыток позволяют сделать выводы, надежность которых определяется по формулам теории вероятностей.

**Исследование ошибок речи.** Накапливаются ошибки в употреблении слов, в построении фразы, различные замены фонетических единиц, морфем и пр., они классифицируются, их число доводится до статистически значимых величин. Анализируются причины ошибок. Нередко такой анализ позволяет понять, как работает тот или иной механизм речи.

Покажем пример:

Тип ошибки	Ее причины	Вывод о механизме внутренней речи
Повтор одного и того же слова	Мал объем упреждающего синтеза: говорящий, пишущий не видит повтора. Слишком рано остановлен отбор слов (синонимов)	«Слово индуцировано, и тонус его выше» (И.П. Павлов)
В устной речи перестановка слогов: «перелина» (пелерина)	Нарушена координация произносительного аппарата на слоговом уровне	Вероятность замены сходных слогов высока
Он уехал в [Ѕбрьт]	Интерференция: влияние южнорусских говоров	Явление переноса, смешение языковых систем

Изучаются типичные ошибки представителей таких профессий, как секретарь-машинистка, наборщик-линотипист, компьютерный наборщик, корректор, художник-оформитель, журналист; изучаются ошибки студентов, учащихся школ.

**Сравнение внутренней и внешней речи.** Предлагаются следующие задачи и вопросы для самонаблюдения: соблюдаются ли во внутренней речи орфография, пунктуация, грамматическое маркирование? Возможны ли мысленные интонации? Какие синтаксические конструкции предпочтительнее во внутренней речи? Что выявится при сравнении скоростей внутренней и внешней речи? Возможен ли самоконтроль во внутренней речи?

**Построение гипотез, моделирование на основе гипотез с последующей проверкой.** Пример «Ступени глубины внутренней речи» приводится ниже.

Известен и такой метод исследования внутренней речи — **электромиографические реакции**. При повторении одних и тех же умственных действий речедвигательная импульсация уменьшается, при переходе к другим вновь усиливается. Могут быть зафиксированы микродвижения произносительных органов, сопровождающие внутреннюю речь. К счастью, успехи на этом пути невелики. «К счастью» потому, что любые попытки чтения мыслей выходят за рамки научной этики.

Рассмотрим теперь ситуации внутренней речи, условия ее протекания.

Подготовка к устному высказыванию, как правило, не обеспечена запасом времени, опережение здесь незначительно. Поиск оптимальных языковых средств сведен до минимума; огромная роль принадлежит языковому чутью — интуиции, речевому опыту.

Подготовка письменного текста, как правило, бывает обеспечена необходимым временем, а иногда — и пособиями: словарями, справочниками; есть возможность редактирования, совершенствования, критической самопроверки и пр.

Внутренняя речь, как и внешняя, не лишена эмоций. Положительные эмоции и настроения способствуют успеху вплоть до вдохновения, помогают в достижении хороших результатов, поднимают обычную деятельность до уровня творчества. Но семиотика мира эмоций лишь в малой степени использует языковые коды.

Ситуации внутренней речи—чтения: тихое чтение в темпе разговорной речи допускает повторное прочтение, обдумывание, взвешивание двух или нескольких вариантов понимания прочитанного, обращение к другим источникам информации, реферирование (мысленное), обобщение, выделение главного — все это составляет содержание чтения.

Любое чтение — вслух, про себя, динамическое чтение — предполагает активную работу воображения, зрительных представле-

ний и пр. Чтение порождает целый воображаемый мир, который контролируется и опытом жизни субъекта, и читаемыми текстами, и логикой, здравым смыслом.

Внутренняя речь подготавливает и сочинение — это мысленное творчество: накопление материала, его отбор и оценка, выделение главного, проектирование текста, работа над композицией, прогнозирование восприятия будущими читателями, выбор слов, создание образов, иносказаний, построение риторических фигур, подбор и обдумывание средств выразительности. Многие из перечисленного не будет вынесено во внешнюю речь.

Далее — выполнение мыслительных операций анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, сравнения и противопоставления, построения суждений и умозаключений, обобщений, доказательств, моделирование, построение и проверка гипотез, решение задач... Все эти операции, как правило, выполняются на внутреннем уровне, озвучиваются или записываются только итоги, выводы, решения.

Наиболее свободными, индивидуальными бывают размышления, воспоминания, мечты.

Естественно, что в таком многообразии ситуаций и условий внутренней речи ее вербальный компонент может утратить, хотя бы частично, свои позиции, свою роль. На смену языковым единицам приходят знаки из других кодовых систем: это образы — зрительные, слуховые, обонятельные, схемы разнообразных видов, нравственные чувства, настроения — от мажора и минора до угрызений совести, до благоговения перед прекрасным. Многообразие средств духовного мира человека неисчерпаемо.

Одна из тем психолингвистических исследований — это так называемые глубинные структуры внутренней речи и мышления.

Задачи данного курса позволяют нам в этом вопросе ограничиться всего несколькими ступенями «вглубь». Отсчет начнем от разделительной линии между материализованной, записываемой речью, вся подготовка которой протекала на внутреннем уровне. Представим себе, что кинокадры этого фильма побежали вспять.

Ступенька первая в «глубину» внутренней речи.

Представим себе такую ситуацию: субъект «х» пишет деловое письмо: мысленно составляет текст, проверяет и перепроверяет каждое слово, перестраивает конструкцию фразы. Он доводит текст до совершенства: нет ли повторов, все ли грамматические связи корректны. Проверяет, не допускает ли текст двусмысленного толкования — ведь это деловое письмо, возможно, денежное. Все это делается в уме — полностью или по частям.

Такова первая ступень вглубь. Это, в сущности, внутренняя речь лишь постольку, поскольку она не переведена в звуковой, аку-

стический код или не записана в графическом коде. В остальном все детали внутренней речи в данной ситуации по степени полноты и правильности ничем не отличаются от атрибутов внешней речи. Но главное свое свойство даже на этой, первой, ступени внутренняя речь сохраняет: она недоступна другим людям, не материализована, ее код — внутренний, он доступен лишь самому субъекту.

На этой ступени код внутренней речи хотя и мысленный, но в то же время вербальный, ибо его единицы — языковые; другие, невербальные, единицы (например, зрительные образы) если и мелькают, то существенной роли не играют.

Жизнь дает нам примеры творческой деятельности на этом уровне внутренней речи. Так, поэт Борис Ручьев свою книгу стихов «Красное солнышко» создавал на протяжении многих лет в лагерях ГУЛАГа, он хранил тексты в памяти около двадцати лет, шлифовал и перерабатывал их. Факт этот исключительный и трагический; но разве каждый из нас не хранит в памяти и не повторяет про себя и отдельные фразы, и пословицы, и целые стихотворения, театральные роли, много раз повторяет, чтобы не забыть, не исказить.

Так что первая ступень внутренней речи выполняет функции, очень близкие к тем, что и внешняя речь, кроме общения, передачи своей мысли другим.

Вторая ступенька в глубину.

Ситуация: я готовлюсь к устному сообщению на важную тему: это, возможно, доклад, или лекция, или что-то менее значительное.

Бывает, что в таких ситуациях текст составляется заранее, записывается, заучивается. Но в нашем варианте этого нет: идет мысленная подготовка. Далеко не всегда есть время для записи, но тот, чья речь достаточно развита, умышленно отказывается от предварительной записи текста: она мешает ему импровизировать.

Впрочем, даже такие импровизаторы подготавливают подробный план, отдельные формулировки, фамилии, даты, числа.

И все же по сравнению с первой ступенью — много отличий: нет заботы об орфографии, пунктуации, тем более — о каллиграфии, не выверяются средства грамматического маркирования, менее строг заблаговременный выбор слов, далеко не все предложения составляются, тем более не соблюдаются абзацы. Правда, появляется забота о темпе речи, громкости, тембре, интонациях. Но эти характеристики актуальны лишь для устной речи.

В целом же внутренняя речь на второй ступени глубины в основном вербальна.

Третья ступень глубины внутренней речи — это внутренняя подготовка в процессе самой речи, иногда — быстрой, монологиче-

ской или в диалоге. В отличие от первых двух ступеней самонаблюдения здесь затруднены.

В этом варианте внутренней речи особенно важен автоматизм выбора слов и построения предложений и текста. Все средства языка должны быть высоко активизированы; необходимо, чтобы опережающий синтез мысленной речи был достаточен.

На этой ступени внутренней речи преодолевается ее дискретность, она должна разворачиваться как единая последовательность, должна соблюдаться непрерывность не только в пределах предложения, но и в тексте. Начиная фразу, говорящий еще не знает, как он ее закончит, какими словами. Но в общем виде он уже имеет схему предстоящей речи.

Точность передачи замысла, правильность построения речи в таких условиях достигается многолетней тренировкой. Для успешной внутренней, мысленной подготовки быстрой речи требуется также организация материала — того, о чем говоришь, ясный план, а также самоконтроль и сила воли, умение не теряться при неудаче, например при затруднении в выборе слова. Нужна быстрая перестройка: исправление не должно быть заметным. Пауза должна быть естественной. Впрочем, паузы в импровизации редко ставятся в вину говорящему, они больше мешают ему самому, чем слушателям.

Нетрудно заметить, что и на данной ступени внутренней речи она носит вербальный характер, мысль и речь тесно слиты.

На таком же уровне глубины находится внутренняя, мысленная речь в момент **чтения**, вслух или про себя (речь идет об осознанном чтении, разумеется).

Чтение есть перевод графических комплексов (слов, их сочетаний) в мысленную, внутреннюю речь, что и становится пониманием читаемого текста. Более подробно этот механизм будет рассмотрен в главе 14 «Моделирование процесса восприятия речи».

Если внутренняя подготовка предстоящей речи состоит в переходе на звуковой, акустический код речи, то в чтении (как и в восприятии устной речи) мы видим обратный процесс. Причем сам процесс не дискретен, восприятие носит одновременно и целостный характер, и дифференцированный, пословный. Синтез и анализ слиты воедино.

Следующая, **четвертая**, ступень вглубь.

Я решаю задачу: математическую, шахматную, орфографическую, инженерную — безразлично. Все — мысленно: мотивационная ступень — осознание цели, условий; ориентировочная ступень — привлечение правил, формул, выбор стратегии решения задачи; операционная ступень — выполнение ряда правилосообразных действий с применением формул, чертежей и прочих вспомогательных средств; наконец, контрольно-оценочная ступень,

проверка правильности решения задачи, выводы. Здесь языковая, вербальная, основа уживается с иными, невербальными знаками: используются цифровые обозначения, символы, чертежи, названия шахматных фигур и клеток доски и пр. В каких-то случаях требуются зрительные образы, целостные картины, применяются образы и схемы. Н.И. Жинкин высоко оценивает роль рече-двигательного кода во внутренней речи (кинестезии, ощущения движущихся органов речи).

Иными словами, по мере углубления внутренней речи ее вербальная часть убывает, а образы, схемы, невербальные знаковые единицы играют все большую роль.

Пятая ступень вглубь.

Я отдыхаю в лесу, вокруг — изумительная красота, аромат со-сны, голоса птиц. Из тайников памяти выплывают полузабытые картины юности, дымок костра, друзья и подруги на поляне, гитара, незабываемый голос... На этом уровне глубины слова утрачивают свою ведущую роль в мысленной речи. Главную роль здесь играют образы — зрительные, слуховые, обонятельные. Эта внутренняя рече-мысль утрачивает свою структуру, принятую в языке, зато немалое место принадлежит эмоциям.

На этой глубине до предела ослаблены функция контроля сознания, волевое и регулятивное начала.

Между тем такой уровень мысленной речи занимает в жизни человека весьма значительное место и имеет множество вариантов: это и сопереживание героям кинофильма, и полное погружение в мир музыки, и мысленное чтение про себя любимых стихов, и увлечение творчеством — живописью, например, и «тихая» охота — сбор грибов на поляне, в тени берез.

Предельно глубокий уровень назвал «функциональным базисом речи» И.Н. Горелов — психолингвист, исследователь глубинных структур. Это, согласно его гипотезе, уровень понятий, еще не оформленных словами какого-либо из языков: этот уровень интернационален.

Таков мир внутренней речи, необыкновенно богатый, но и загадочный во многом.

## ГЛАВА 8. МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ — РЕЧЬ И МЫШЛЕНИЕ

Нередко говорят, что речь и мышление — две стороны одного явления. Но это не совсем так хотя бы потому, что из трех известных видов мышления — конкретно-действенного, образного и логического — лишь последнее действительно функционирует на языковом материале. Первые два обходятся без языковых единиц,

и неизвестно, применимы ли к этим видам мышления понятия знака и кода.

Второе разночтение в проблеме мышления и речи — что с чем следует соотносить: очень многие авторы соотносят язык с мышлением (В.З. Панфилов, Ф.М. Березин, Б.Н. Головин, А.С. Мельничук и др.). По нашему пониманию проблемы, такое соотнесение некорректно, ибо соотносятся явления разных уровней. Соотносить следует два **процесса** — речь и мышление и две **системы** — язык и сознание, как это сделал А.Р. Лурия (Лурия А.Р. Язык и сознание. — М., 1979).

Такое соотнесение не означает, конечно, будто язык не определяет многих свойств речи и мышления, и нет влияния свойств мышления на развитие языка.

Что касается связей речи и **логического** мышления, то они действительно несомненны. Это значит, что термины *речемыслительный процесс* и *мысленная речь* вполне уместны.

Что же представляет собой логическое мышление?

Это процесс познавательной деятельности индивида; он представляет собой обобщенное и опосредствованное отражение действительности; имеет виды: теоретическое мышление и эмпирическое, реалистическое и интуитивное, продуктивное и репродуктивное, произвольное и непроизвольное. Обычно сочетается с образным и действенным видами мышления, но нередко изолируется от них.

Закономерности мышления изучает формальная логика. Мышление оперирует понятиями, суждениями и умозаключениями. Структуры мышления обычно принимают вид решения задачи, доказательства и опровержения какого-либо утверждения.

Мышление всегда связано с потребностно-мотивационной сферой личности, направлено на решение личностно-значимых социальных задач.

В широко употребляемом термине *внутренняя речь* заложено понимание связей и даже единства мышления и речи; но есть и существенные различия.

Первое — на уровне выполняемых функций: речь (внешняя) служит общению, т.е. передаче мысли другому человеку; мысль этой функции не выполняет, наоборот, зачастую обеспечивает тайну.

Второе — речь может быть зафиксирована в кодах — графическом, акустическом, мысль фиксируется лишь во внутреннем коде личности.

Речь произвольна — мысль может быть и непроизвольной. И т.п.

Мышление, опираясь на средства языка, имеет и другие возможности. В этом смысле онтогенетическое развитие мышления человека опирается не только на речь, но и на деятельностную сферу, на наблюдения, ощущения, восприятия.

Мышление возникает на базе реальной действительности, но выходит за рамки чувственного познания, становится опосредованным, обобщенным, представляет собой анализ и синтез действительности.

Но на высших ступенях оформления мысли она принимает формы внутренней речи. Мысль формулируется в речи (внешней), и не только формулируется, но и формируется в речи (внутренней), в языковых знаковых системах. Так, билингв может мыслить на двух языках, и это, кстати, свидетельствует об овладении вторым языком (так называемый координационный билингвизм).

Мышление в единстве с памятью составляет основу интеллекта, ума, структуры умственных способностей человека (умственные операции, стратегия решения проблем и пр.).

Языкознание также проявляет интерес к мышлению, оно исследует соотношение слова и понятия, предложения и суждения, роль языковых средств в передаче смысла, содержания мысли. Его интересует и то, как языковые средства в процессе кодового перехода мысли на языковые знаки и структуры **формируют** мысль, делают ее пригодной для понимания другими людьми.

Мышление признается предметом науки психологии. Ее интересует, как в мышлении создается «духовная репродукция» предметов объективно существующего мира (И л ь е н к о в Э.В. Диалектическая логика // Очерки истории и теории. — М., 1974. — С. 5).

Теория речевой деятельности также исследует мышление — те его аспекты, которые направлены на оперирование значениями, смыслом, мыслительными кодами и кодовыми переходами.

Для этого необходимо вновь обратиться к неречевым, несловесным видам мышления: конкретно-действенному и наглядно-образному.

Вот первый пример. Если водитель современного транспортного средства (автомобиля, самолета) должен решить задачу управления за десятую долю секунды, может ли он облечь решение, т.е. мысль, в вербальную форму? В настоящее время техника уже передает решение таких задач в экстремальных условиях компьютеру, способному на большие скорости решения.

Второй пример: я бегу по лесной тропе; внезапно замечаю торчащий из земли корень. В тысячную долю секунды моя нога получает команду изменить режим бега и перескочить через препятствие. Говорят: это произошло машинально, т.е. автоматически. Но это неверно: если бы моя нога действовала автоматически, она повторила бы прежний ритм движения, и я бы споткнулся. Значит, поправка на корень — продукт решения нестандартной задачи, а это — мышление, хотя и неречевое.



Мы не замечаем актов конкретно-действенного мышления, ибо им управляет не сознание, а области бессознательного (подсознание?), интуиция<sup>1</sup>.

Возможно, что вмешательство сознания в данном случае могло бы не помочь, а помешать.

Еще пример — на этот раз образного мышления. Художник-портретист сделал едва заметное движение кистью — и лицо ожило, стало добрее, взгляд потеплел. Спросите художника, что он сделал, он не найдет слов для объяснения. Потому что он мыслит образами, цветом и тенью, только ему заметными переходами света... Словами этого не выразить. А как часто не хватает слов поэту, ведь он тоже мыслит образами.

Музыкант, композитор мыслят звуками, тонами, аккордами. Музыка может сочетаться со словами, с речью, с поэзией — это опера, романс, оратория. Известны попытки сочетать музыку с красками, с цветом (Скрябин А.Н., «Поэма экстаза»). Слово сочетается с картиной в театре, в киноискусстве, в поэтической звукописи.

Так средства речевого и образного мышления взаимодействуют и сливаются воедино.

Философское звучание приобрела проблема соотношения слова и **понятия**. Слово — категория языковая, понятие — логическая (и психологическая). Методом моделирования можно наметить следующие ступени, проясняющие это соотношение (исторический подход, филогенез):

Реальный мир → выделение в потоке информации, идущей из окружающего мира, новых предметов, явлений → наблюдение их свойств, признаков → выделение существенных признаков для данного явления, предмета → обобщение признаков, т.е. образование понятия (логического) → включение его в систему ранее возникших понятий путем подведения под ближайшее родовое понятие → называние его словом (или словосочетанием) → включение нового слова в систему языка, его лексики, грамматики → использование нового слова (словосочетания) как во внешней, так и во внутренней речи → возникновение у слова новых оттенков значения, коннотаций, переносных значений, многозначности и т.д.

С момента использования в речи нового слова наблюдается переход от филогенеза к онтогенезу, к речи отдельного индивида. Накопляемый мир понятий и слов начинает жить своей отдельной, в чем-то замкнутой жизнью, сам становится предметом, объектом наблюдений и исследований.

---

<sup>1</sup> Любопытно, что некоторые исследователи определяют интуицию так: «знание, возникающее без осознания путей и условий его получения» (Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 1990. — С. 149).

Данная модель — не единственная, в современном мире новые слова и значения нередко возникают на основе деятельности самих людей: проектируется новый прибор, и его детали получают названия (термины, иногда — условные номера, знаки) еще до создания в реальном виде самого предмета.

Казалось бы, при таких генетических связях слова и понятия, их связь, единство обеспечены. Но — только в массовом употреблении, а не в онтогенезе.

Любопытный эксперимент провел психолог Л.В. Занков. Детям семилетнего возраста был прочитан текст, в котором рассказывалось о птичке-трясогузке. Ребятам было предложено пересказать его, и они передали содержание текста, не допустив никаких ошибок в употреблении слова *трясогузка* — ни языковых, ни логических.

Затем детям было предъявлено чучело трясогузки и картинка с ее изображением. Они сказали: «Это птичка»; «Это воробышек». Произошел типичный случай отрыва речи от мышления. Кстати, подобные наблюдения можно найти и в материалах к 3-му тому «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинского: он называл такие слова, не наполненные содержанием, «словами-пустышками» и считал, что такое «опережающее» усвоение новых слов все-таки полезно, так как вынуждает ребенка рано или поздно усвоить и понятие — наполнить «слово-пустышку» содержанием.

Нельзя не согласиться с этим, однако лишь в определенных пределах: не следует забывать и предупреждения И.П. Павлова: «Многочисленные раздражения словом, с одной стороны, удалили нас от действительности, и поэтому мы должны постоянно помнить это, чтобы не исказить наши отношения к действительности. С другой стороны, именно слово сделало нас людьми...» (П а в л о в И.П. Условный рефлекс // Избр. труды. — М., 1954. — С. 325).

Если слова и их сочетания не наполняются в сознании говорящего или слушающего реальным содержанием, это приведет к отрыву речи от мышления (или мышления от речи), к неточности взаимопонимания, к пустословию, к искажению понимания, что и наблюдается в жизни достаточно часто. Назовем некоторые из причин такого явления:

- а) акустические помехи, неточное прочтение и т.п.;
- б) плохое знание языка — неродного и даже родного;
- в) неудачное построение речи говорящего (пишущего);
- г) понимание глубинного, скрытого смысла речи — этого не ожидал говорящий: слушающий оказался проникательнее говорящего;
- д) слушающий понял услышанное в соответствии с характером собственного мышления, т.е. понял не то, что хотел передать говорящий.

Опасность неточного понимания объясняется смещением понимания значения слов и сочетаний слов. Не случайно издаются словари (толковые, синонимические, словари имен, топонимов, антонимов, омонимов, фразеологические и пр.), в которых достигается высокая точность толкования значений, сочетаемости, оттенков значения и употребления.

Напомним, что язык в своем развитии стремится к постоянству, к стабильности, индивидуальное же использование языка — речь имеет тенденцию к расширению диапазона значений ради более гибкого выражения мысли (так рождаются переносные значения, коннотации, образы, фразеологические единицы). Речь, как и мысль, индивидуальна. Два фактора сдерживают эту центробежную тенденцию: во-первых, необходимость точного взаимопонимания через применение единой системы знаков и, во-вторых, дисциплинирующая функция языковых норм, четких конструкций синтаксиса и речи — текста.

На постоянно возникающий вопрос: что появилось раньше — мышление или речь — трудно дать ответ. Судя по современному состоянию логического мышления и речи людей, процесс развития того и другого идет и шел во взаимной связи: развитие речи и обогащение языковой системы, с одной стороны, удовлетворяет потребности усложняющегося мышления, с другой стороны, само мышление стимулируется не только ситуациями жизни человека, не только потребностями, но и индивидуальным усвоением неисчислимых богатств языка.

Особо надо остановиться на роли **памяти** не только речевой (языковой), но и общей, в мышлении и в речи человека.

Долговременная память хранит огромный объем информации: все события жизни индивида, всю природу вокруг, всех людей, с которыми сталкивалась судьба, все, что прочитано, услышано, что изучалось и что узнано случайно. Устойчивость памяти не одинакова, многое забывается (возможно, что забывание — своего рода самозащита), но есть люди с феноменальной памятью. Хорошая память — основа хорошего мышления и хорошей речи.

Тренировка памяти необходима каждому, особенно — тренировка аппарата припоминания, извлечения нужной житейской и языковой информации из глубин памяти. Есть такое понятие — «готовность памяти», она очень нужна человеку в его мыслительной и речевой деятельности: и в говорении, и в письменном выражении, и в аудировании и чтении.

Языковая память нуждается в постоянных упражнениях: хорошо говорит тот, кто говорит много, на разнообразные темы, широко воспроизводит десятки и даже сотни тысяч различных слов, их сочетаний, образов, устойчивых конструкций, интонаций, жестов, поз и прочих знаков.

Мысль живет мгновение, ее запоминанию также способствует языковая форма. Память сохраняет не только мысль в слове, но даже голос, интонации. Через язык мысль, порождаемая индивидуально, переходит в сферу общения, становится достоянием социума. Язык и речь дают предпосылки для мысли, для развития мышления каждого человека. Н.И. Жинкин писал: «Речь — это канал развития интеллекта... чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания» (Ж и н к и н Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку. — М., 1969. — С. 104).

Речь неотделима от мысли, «речь есть превращение мысли в слово, материализация мысли» (В ы г о т с к и й Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — Т. 2. — М., 1982. — С. 186).

Сравнивая мышление и речь, все же обычно признают, что мысль шире речи, разнообразнее ее.

Однако в каких-то отношениях речь оказывается шире мысли, богаче возможностями: она вариативна — одну и ту же мысль можно выразить в десятках речевых вариантов (правда, при этом возможны смысловые отклонения); она передает не только сухое понятийное содержание интеллектуального мира, но и мир эмоций, оживляющих и обогащающих мысль; речь обладает выразительностью, достигаемой с помощью голоса, пауз, фразовых ударений, тропов и фигур, жестов и мимики; наконец, речь нормативна, она подчиняется строгим правилам языка, может быть подвергнута анализу и оценке.

Но все-таки наилучшим критерием мысли, ее ясности и правильности служит возможность реализации ее в речи и, следовательно, понимание ее другими людьми, да и самим говорящим автором.

На эту тему имеются любопытные примеры.

Академик В.М. Глушков, математик и кибернетик, отмечал, что, читая лекции студентам, т.е. импровизируя текст на основе своих научных изысканий, он не только обнаруживал ошибки в мыслях, которые казались ранее правильными, но даже делал иногда микротооткрытия. Речевое изложение мысли, казалось, вполне готовой, и особенно реакция квалифицированных слушателей превращают перекодировку в звучащую речь в творческий процесс.

И В.М. Глушков далеко не одинок в таких наблюдениях. Многие выдающиеся ученые (Ж.А. Пуанкаре, Л.Н. Ланда и др.) отмечали, что докладывая научные результаты своих исследований, т.е. в момент творческой передачи накопленного в мыслях, они сами глубже уясняли свои выводы, а иногда даже прерывали свое изложение, признаваясь, что желают еще раз проверить себя.

Научные конференции, семинары, симпозиумы, летние школы, проводимые учеными во всем мире, тоже имеют своей целью не только обмен информацией, но и желание увидеть и услышать реакцию коллег (не всегда единомышленников) на свои сообщения, поспорить, столкнуть свои мысль и речь с чужими, проверить себя.

Известный американский писатель Э.А. По записал в дневнике, что в тех нередких случаях, когда ему собственная мысль кажется недостаточно ясной, он садится за стол, берет лист бумаги и пытается сформулировать ее письменно.

Не случайно в учебных заведениях всего мира в качестве критерия интеллекта используются сочинения — от школьного до диссертационного.

Наконец, перескажем шуточный рассказ про незадачливого учителя, который объяснял материал урока своим учащимся три раза, но те его так и не поняли. Раздосадованный учитель воскликнул: «Как же вы не понимаете! Я сам уже все понял, а вы не понимаете!»

Учитель, разумеется, был плохо подготовлен. Но он нечаянно сделал открытие: в результате трехкратной попытки изложить свое туманное, аморфное знание так, чтобы его поняли, он уже достиг уровня понимания для самого себя, для своих возможностей. Но уровень ясности еще не стал достаточным для его учеников.

Дело здесь в том, что на туманные, не вполне сформировавшиеся мысли накладываются четкие, жесткие, веками отшлифованные языковые структуры — и в результате либо мысли становятся доступными пониманию других людей, либо самому автору становится понятной их недоработанность, незрелость, ошибочность.

Такова диалектика связей мышления и речи.

В последние десятилетия психологи выдвинули ряд систем развивающего обучения. Имеется в виду развитие мышления, интеллекта. Автор не склонен ставить под сомнение достижения Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова в этой области. Но, к сожалению, ни в одной из предложенных систем развития интеллекта нет хотя бы одного тезиса о роли языка и речи в мыслительном развитии обучаемых. Автор полагает, вслед за Н.И. Жинкиным, Л.С. Выготским, А.Р. Лурией, что такой тезис должен занимать одно из первых мест.

## РАЗДЕЛ II

# МЕХАНИЗМЫ РЕЧИ

### ГЛАВА 9. ВЫСКАЗЫВАНИЕ. РЕЧЕВОЙ АКТ

Термин *механизмы речи*, к сожалению, не попал пока в терминологические словари ни по лингвистике, ни по психологии, ни даже по речеведению. В данном пособии он применяется к тем ситуациям порождения речи или ее восприятия, которые обозначены как память и ее процессы, как внутренняя речь и кодовые переходы на внешнюю и обратно, как ступени понимания при аудировании и чтении, как выбор слова, построение высказывания и т.п. Чаще всего модели этих процессов даются как гипотезы. В то же время механизмы речи исследователи ставят в центр своих интересов и пишут о них как о реально существующих.

С таким пониманием механизмов речи не следует смешивать, например, механизмы говорения — вполне доступные наблюдениям артикулирование звуков, повышение и понижение голоса и пр.

Изучение любого процесса требует его расчленения на составляющие. В первом разделе книги рассмотрены виды речи — речь внешняя, внутренняя, говорение и аудирование, письмо, чтение, речь как выражение собственной мысли и как восприятие чужой.

В процессе речевой деятельности, речепорождения структурной единицей принято считать **высказывание**. Это единица речевого общения.

Это такая единица речевого процесса, которая имеет относительную самостоятельность, законченность, включает в себя коммуникативно-модальный аспект, интонацию (в устном варианте), невербальные средства, доступна актуальному членению (тема — рема). Это может быть реплика, монолог в диалоге, фраза как часть более крупного речевого действия. Высказыванием является и целая речь оратора, статья, повесть. Термин *высказывание* может быть применен не только к процессу речи, но и к тексту.

Высказывание всегда соотнесено с определенными ситуациями жизни, для него характерна мотивированность, целеполагание, включенность в неязыковую деятельность субъекта.

Примеры отрезков речевого процесса, которые можно квалифицировать как высказывания: приветствие при встрече; вызов такси по телефону; ответ ученика на уроке; письмо другу; выступ-

ление на научной конференции; статья для журнала (она может распалась на главы, параграфы, каждая часть тоже может квалифицироваться как отдельное высказывание); очередная запись в личном дневнике; запись речи депутата Государственной Думы; написание книги, наконец.

Высказывание соотносится с понятием текста и жанра речи (М.М. Бахтин, А.Н. Кожин, Н.А. Ипполитова). Жанры определяются как формы организации речевого материала, они связаны с функциональными стилями; к жанру применимы понятия устойчивых, повторяющихся моделей и структур в речевых ситуациях. Согласно В.Н. Мещерякову термин *жанр* используется в трех значениях: как «феномен, входящий в определенный класс явлений, имеющих общие свойства и признаки»; как модель ожидания для слушающих и модель порождения для говорящих; как эталон или инструмент научного описания текста, высказывания.

Нет сомнения в том, что речевой жанр участвует в организации речевого акта, главным образом на этапе речевого намерения (интенции). А также и на этапе восприятия высказывания слушающим.

Понятие жанра первоначально возникло в теории литературы, оно уже привычно в этой сфере; но понятие «речевые жанры» не всегда привычно. Так, «отчет о выполненной работе» имеет установленную форму, где указаны его разделы и пр. Но как быть с таким высказыванием, как описание своих переживаний или запись в личном дневнике? И где граница между моделью и свободным проявлением творчества?

Однако вернемся к понятию «высказывание».

Высказывание проще всего соотносится с предложением, нередко эти компоненты речевого процесса совпадают. Но в большинстве случаев высказывание шире, больше по объему, оно напрямую связано с общением. Оно предполагает восприятие другими лицами, их реакцию и обратную связь (ответ словом или поступком).

Степень ситуативности повышается присутствием собеседника или связью с читателем, который видит, знает ситуацию высказывания. В ситуативном высказывании широко используются **дейктические** средства: указания на участников общения, на временную или пространственную локализацию сообщаемых фактов и характеристик.

Особенно велика роль интонации в высказывании; его интонационный рисунок подчас бывает неповторим, непередаваем словами, интонации вариативны, могут изменить смысл высказывания на противоположный (пафос или ирония, радушие или жеманство, гнев или ласка, теплота или холодность).

Высказывание вариативно в том смысле, что одна и та же ситуация может быть описана разными по структуре и по объему высказываниями. Но высказывания обнаруживают и свойства знака, т.е. сходные ситуации разными авторами описываются в форме сходных высказываний, причем сходство — в объеме, структуре и даже в выборе слов.

В XX в. возникла новая отрасль лингвистической науки — теория **речевых актов** (Дж. Остин, Дж.Р. Серл, Н.А. Безменова, Н.Д. Арутюнова). Единицы этой теории близки к понятию «высказывание». Речевой акт — это тоже единица речевого процесса и единица порождения текста.

Речевым актом следует считать целенаправленное речевое действие — единицу нормативного в данном языковом коллективе, в данной социальной группе речевого поведения, рассматриваемую в определенной ситуации.

По сравнению с высказыванием в речевом акте усиливаются процессуальность, деятельностный аспект. Термин *речевой акт* неприменим к тексту.

В речевом акте отчетливо проступают **д о к о м м у н и к а т и в н ы й** этап, на котором выделяются ситуационный и мотивационный факторы, речевая интенция — речевое намерение, вся внутренняя, мысленная подготовка высказывания; **к о м м у н и к а т и в н ы й** этап, имеющий две ступени: материализация подготовленного высказывания — переход с мысленного на акустический или графический коды и восприятие высказывания путем кодового перехода снова на мыслительный код внутренней речи.

Третий этап — **п о с т к о м м у н и к а т и в н ы й**. Он может приобрести вербальную форму: ответ собеседника, новый акт речи, новое высказывание. Но посткоммуникативный этап может быть реализован и невербальным способом — тем или иным действием или отсутствием его.

Речевой акт всегда соотнесен с личностью говорящего; можно сказать, что он в известной мере раскрывает, реализует личность говорящего.

Речевой акт — действие, совершающееся между людьми, как минимум — между двумя: это участники диалога, субъекты переписки и т.п. Но далеко не всегда участники речевого акта находятся рядом, видят друг друга; очень часто инициатор речи даже не знает своих слушателей или читателей, создавая их в своем воображении. Эта потребность в адресате не всегда осознается и признается говорящим, пишущим. Особенно — пишущим. Он утверждает, что пишет только для себя и ни для кого другого. Говоря так, он не учитывает раздвоения своей личности, одновременно являясь и автором своего сочинения, и его читателем, и критиком, оценщиком: «Я сам свой высший суд».



Функции слушающего или читающего:

а) побуждающая: его присутствие или даже отсутствие, но существование, потенциальная возможность стать слушателем или читателем побуждают говорящего к высказыванию;

б) образ, действительный или воображаемый, в значительной степени определяет и содержание, и форму высказывания: композицию, стиль, выбор слов, в устном варианте — громкость, интонации и пр.;

в) воспринимая и понимая высказывание, слушающий (слушающие) тиражирует его: в результате восприятия высказывание (текст) продолжает существовать в сознании и памяти другого человека (других людей);

г) от слушающего зависит продолжение диалога, обратная связь.

В начале речевого акта роль говорящего представляется ведущей и решающей, но в дальнейшем может оказаться, что результат этого акта определяется слушающим, его пониманием высказывания.

Если эффективность высказывания оценивается говорящим по степени качества языкового выражения мысли, по критерию доступности высказывания адресату, то восприятие и понимание этого высказывания адресатом может быть оценено совсем по другим критериям. И это бывает очень часто в различных ситуациях. Примеры таких ситуаций: адресат не верит правдивости говорящего; опыт слушающего или читающего подсказывает свои, совсем неожиданные ассоциации, побуждающие слушающего усмехнуться иронически; адресат понял высказывание не так, как того хотел говорящий.

Так, с точки зрения говорящего восприятие его высказывания собеседником достигнет цели лишь в том случае, когда оно понято так, как хотел автор. Отсутствие такого понимания он объясняет либо тупостью адресата, его неподготовленностью, нерадивостью (так нередко бывает в школе), либо умышленным искажением мысли говорящего слушающим, который на самом деле понял коммуникативное намерение говорящего.

Вариантов понимания высказывания может быть несколько и даже много, например в понимании поэтической лирики. Строгое понимание, абсолютно точное, приводящее к действию, к исполнению, возможно только в побудительных высказываниях, особенно в экстремальных условиях: команда «Огонь!» требует от перцепиента (т.е. от артиллериста) беспрекословного и немедленного действия. Впрочем, даже в такой ситуации бывают случаи ошибок.

С точки зрения адресата, воспринимающего высказывание, возможны такие варианты:

а) восприятие не состоялось из-за помех, плохой слышимости, потери слуха; в письменном варианте — сгорела или под-

мокла бумага, наконец, из-за чрезмерной сложности содержания или формы выражения;

б) высказывание воспринято слушателем (читателем) не полностью, с искажениями, которые не осознаны адресатом: не только акт общения, но и последующие действия могут измениться;

в) слушающий воспринял высказывание правильно и полностью, но истолковал его не так, как хотел отправитель речи: акт общения состоялся, но его результат может оказаться совсем не таким, как предполагалось. Слушающий понял и буквальный текст высказывания и, кроме того, скрытое недоброе намерение говорящего; в этом случае обратная связь трудно-предсказуема;

г) слушающий все понял так, как следует, не усомнился и выполнил намеченное. Полный цикл речевого акта состоялся, что и случается в большинстве случаев.

Структура речевого акта в последнем случае будет трехчленная:

Порождение высказывания, его отправление говорящим	Восприятие речи, ее понимание слушающим	Обратная связь, действие и его результат
--	---	--

Такое истолкование речевого акта может быть названо коммуникативным, поскольку применен анализ возможных обстоятельств. Высказывание рассматривается не только с языковых позиций, а как бы в потоке жизни, методом дискурсного анализа. В естественных условиях речь, высказывание всегда мыслятся не сами по себе, а в возможных условиях их восприятия, мыслятся как воспринимаемые непосредственно или потенциально. Даже в случае, когда тексты (продукт речи) выполняют функцию сохранения информации, какие-то из них могут оказаться не востребуемыми, не воспринятыми никем и никогда.

Речевые акты разнообразны, необходимо рассмотреть хотя бы некоторые из этого огромного разнообразия.

Любой речевой акт порождается ситуацией, которую обычно называют речевой. Но, строго говоря, речи ради самой речи не бывает в жизни, за исключением учебных упражнений в изучении иностранного языка. Поэтому уместно говорить о ситуациях жизни: трудовых, бытовых, познавательных, игровых, творческих; говорят также об экстремальных, конфликтных ситуациях обмена информацией. Всякая ситуация складывается под влиянием множества факторов. В сущности, ситуация служит исходным и в известной мере определяющим этапом докоммуникативной части речевого акта.

**Первый пример.** На строительной площадке один рабочий обращается к другому: «Коля, подай пассатижи». Коля молча подает.

Условия совершения акта: и говорящий, и слушающий знают русский язык, т.е. владеют кодом; шумовой фон не создает помех общению, рабочие близки по профессии, хорошо знают предмет *пассатижи*, добродетельно относятся друг к другу.

В данном случае, на первый взгляд, акт коммуникации односторонний. Звучит только одно предложение. Но даже и в таком акте есть и высказывание, и восприятие (Коля услышал речь, понял ее), и обратная связь в форме поступка обоих участников: один подал пассатижи, другой взял их. Коля мог, подавая пассатижи, произнести что-либо: «На, возьми». Но он не сказал ничего, был молчалив по характеру.

Условия ситуации определили структуру речевого акта.

**Второй пример.** Идет урок географии в школе: проверка заданного материала. Сложный диалог — переплетаются несколько линий диалога, складывается полилог. Его направляет учитель. Выделим отдельный акт речи. Учитель: «Игорь Иванов, расскажи о полезных ископаемых Среднего Урала». Ученик рассказывает. Его речь можно рассматривать как самостоятельный монолог: есть тема, в рассказе прослеживается довольно четкий план, степень полноты раскрытия темы удовлетворительная.

Но монолог Игоря не завершает речевого акта: два ученика пожелали дополнить ответ, а учитель счел нужным подвести итог и обобщить.

Ситуация оказалась значительно сложнее предыдущей. Но и в этом случае могут быть легко выделены структурные элементы речевого акта: побуждающее высказывание учителя, ответы учащихся, новое итоговое высказывание учителя.

**Третий пример.** Молодой ученый-физик на протяжении нескольких месяцев ведет эксперимент, фиксирует показания многочисленных приборов, накапливает и упорядочивает материал. Наконец, посоветовавшись с шефом — заведующим лабораторией, он садится писать научный отчет или статью в научный журнал. Написание продолжается две недели, еще неделя уходит на выверку, редактирование, перепечатку начисто. Казалось бы, высказывание в форме статьи завершено. Но нет пока восприятия, статью никто не читал (пожалуй, кроме научного руководителя). Предстоит публикация. Спустя полгода статья появляется в научном журнале — «Известиях РАН». Начинается этап восприятия — статью читают специалисты; актов восприятия — сотни. В институтах и лабораториях между коллегами происходит обмен мнениями, автор получает отзывы, письменные и устные. Их немного, но и они радуют автора. Наконец, на очередной научной конференции в выступлениях, докладах звучат 3—4 ссылки на опубликованную статью, в кулуарах к автору подходят незнакомые люди, задают вопросы...

Такова непростая структура этого речевого акта.

**Четвертый пример.** Л.Н. Толстой посылает свою «Исповедь» И.С. Тургеневу в Буживаль с сопроводительным письмом, Тургенев отвечает. Идет

переписка, распадаясь на пары писем: Толстой — Тургеневу и Тургенев — Толстому. Идет как бы двойной счет актов: первый автор становится вторым участником диалога, а второй — первым. С точки зрения теории речевых актов, модель общения такова:

Толстой — адресант → Тургенев — адресат  
и он же адресант.

Первое письмо Л.Н. Толстого открывает диалог; ответное письмо И.С. Тургенева одновременно и ответ, т.е. факт обратной связи, и начало нового цикла, поскольку в нем затронуты новые темы; второе письмо Л.Н. Толстого выступает одновременно и как обратная связь, и как новое обращение... Но вся переписка представляет собой тоже целостное речевое произведение, она интересна для миллионов людей как факт культуры, духовной жизни двух великих писателей. В сохранившихся подобных переписках незаурядных людей, как в зеркале, отражается эпоха, ее приоритеты, искания.

**Пятый пример.** Пожилой человек, участник Великой Отечественной войны, много повидавший и переживший, многих знавший, с грустью замечает, что ряды его друзей-сверстников редеют, ветерана посещают невеселые мысли о неизбежном... Его не предотвратишь, но сохранить для людей, для истории свои знания и опыт он еще в состоянии. Старик покупает толстую тетрадь и пишет на обложке: «Мои воспоминания», или «Былое и думы», или «Дорогами победы». Многое полузабытое восстанавливает в памяти, размышляет, делает наброски плана, роется в книгах, в подшивках газет пятидесятилетней давности... И вот уже две главы написаны.

Но приходит волна сомнений: кому это нужно? Если и напишу, то удастся ли напечатать — для этого нужны большие деньги. Где их взять? Будет рукопись где-то валяться на съедение мышам. И на основе опыта многих, на основе вероятностной афферентации ветеран принимает решение: писать не буду, у нового поколения свои интересы и взгляды и то, что для нас было великим, для них — ничтожно...

Заметим, кстати, что смена мнений и приоритетов — закон истории, и все же во все времена высоко ценились мемуары, дневники, переписка. Историки, писатели, культуроведы, ученые пишут по ним в тиши научных библиотек свои сочинения; мемуарная литература, включая рукописи, в этой среде ценится чуть ли не превыше всего. Наш пенсионер был неправ, но сам факт типичен. Так бывает сплошь да рядом. Нас же он интересует с позиций теории речевой деятельности.

Докоммуникативный этап данного речевого акта был длителен и сложен. Изучение таких процессов — накопление опыта, материала, процесс зарождения и созревания мотивов, колебания, самоанализ, душевные муки — все это могло бы стать предметом особого психологического исследования. Но с точки зрения механизмов порождения

высказывания все поначалу шло вполне естественно, закономерно, целенаправленно: мысленная подготовка при всей своей сложности обеспечила порождение текста, само высказывание, хотя и незавершенное, налицо.

Но червь сомнения подточил речевое намерение: уже в ходе работы сомнение победило. Печальный опыт многочисленных мемуаристов перетянул чашу весов.

Восприятия незаконченного, но, возможно, ценного высказывания не было. Можно лишь надеяться, что спустя годы кто-то прочтет этот труд, оценит его и сдаст в какой-либо из архивов.

Но даже такой незавершенный продукт речевого акта на ступенях его подготовки и создания был нацелен на адресата, образ которого как-то рисовался в воображении автора. «Да ведают потомки православных...» — определил А.С. Пушкин эту установку пишущего («Борис Годунов»).

**Шестой пример.** Из огромного числа разнообразнейших высказываний складывается МК — массовая коммуникация: газеты, журналы, радио, телевидение. Это информация, обзоры, полемика, театр, реклама, интервью. Высказывания напечатанные, произнесенные, нередко оформленные на высоком уровне мастерства, передаются по телеканалам, публикуются в «масс-медиа», демонстрируются на стендах. Все они, вне сомнений, также являются речевыми актами, но их структура своеобразна.

Во-первых, у средств массовой информации (СМИ) нет конкретно-го адресата (как, впрочем, и у художественной литературы), СМИ обращены к неким усредненным, среднестатистическим персонажам, образы которых создают целые институты. Их лаборатории изучают интересы и вкусы населения, восприятие газетных и теле-, радиоматериалов, рекламы.

Во-вторых, особенность СМИ — неуправляемость восприятием передач и прессы. Чаще всего слушателями оказываются случайные люди. Поэтому тексты и клипы массовой коммуникации повторяются, тиражируются многократно, для рекламы, например, каждые 15 минут прерываются кинофильмы и пр.

В-третьих, и обратная связь носит случайный характер (звонки на телестудию, письма в редакции, выступления в той же прессе в дискуссиях). Особые формы обратной связи состоят в действиях людей: рекламируемый товар быстро раскупается; оповещенные о митинге люди собираются в назначенный час в указанном месте, на выборах голосуют за того кандидата, который был хорошо представлен, за которого умело агитировали, и т.п.

В описанных актах, как и в предыдущих, есть докоммуникативный и другие этапы, есть высказывание, его восприятие и понимание, присутствует и реакция на него — обратная связь. Есть и оценка, неприятие и, наоборот, увлечение.

«Обратная связь», чаще всего — невысказанная, откладывается в интеллекте, в эмоциональной сфере людей, в их мировоззрении, нравственном облике, политических взглядах, характерах.

## ГЛАВА 10. МОТИВАЦИЯ РЕЧИ

Настало время приступить к рассмотрению ступеней в структуре порождения высказывания, речевого действия (акта). Собственно, с первой ступенью уже познакомились: это ситуация, складывающаяся в жизни; с позиций теории речи это — речевая ситуация, поскольку она стимулирует высказывание или, как минимум, речевое намерение. Можно сказать, что ситуация порождает мотивы речевого высказывания.

Естественно, что теорию речи не могут не интересовать основные признаки и свойства ситуаций, которые не могут разрешиться без речи. Это ситуации, в которых:

- а) задействован хотя бы один человек;
- б) предполагается какое-то действие, движение, развитие;
- в) содержатся элементарные возможности речевого общения.

Жизнь создает бесчисленное множество ситуаций, естественных и искусственных, примером последних могут служить некоторые ситуации театрального действия, учебного процесса, этикета и официального церемониала.

Примеры ситуаций: встреча старых друзей; лекция в университете; деловая встреча в офисе директора банка; диалоги за партой; связь «Земля — космический корабль»; заказ авиабилета по телефону; семейная ссора; труд поэта в момент вдохновения; сцена во дворце бракосочетаний; реферирование иностранного журнала; интервью и многое другое.

Наибольший интерес к ситуациям речи проявляет теория **дискурса**, в рамках которой разработана типология ситуаций. Жизненный контекст речевых высказываний моделируется в форме *фреймов* — типовых ситуаций или сценариев, позволяющих дать развитие действия. Фреймы и сценарии используются не только в прикладной лингвистике (паралингвистике), но и в прикладных сферах психологии, кинематографии, в прагматике речи, в учебных ситуациях.

Ситуация и ее участие в порождении высказывания не только проясняют его мотивы, но и оказывают влияние на его языковую структуру. Н.Д. Арутюнова утверждает, что возникновение теории дискурса и практика дискурсного анализа высказываний отвечают «тенденциям в лингвистике 60—70-х годов XX в.: стремлению вывести синтаксис за пределы предложения... общей тенденции к

интеграции гуманитарных исследований» (Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 137).

Изучение речевых ситуаций породило в последние годы ситуативные методики в обучении иностранным языкам, в развитии родной речи, получили широкое распространение ролевые игры, так называемые интенсивные методы, суггестопедия, методы «полного погружения».

К анализу речевого акта применяется деятельностный подход, ибо ситуация порождает мотивы поступков человека или нескольких человек, находящихся под воздействием этой ситуации. Так, ситуация урока требует следующих действий участников: приготовления необходимых учебных принадлежностей, выполнения чертежей и рисунков, письменных текстовых упражнений, ряда устно-речевых актов — развернутых ответов по материалу урока, участия в общей беседе (полилоге), чтения учебника вслух или про себя и пр.

Каждое сознательное действие человека обусловлено мотивами, и речевое действие подчиняется этому общему закону. Даже инстинктивные действия: дыхание, принятие постоянной информации от внешнего мира (о температуре окружающей среды), сохранение вертикального положения тела — постоянно контролируются сознанием (или подсознанием), которое способно вмешиваться в автоматизированные действия, корректировать их. Так, подготовка к устному высказыванию изменяет ритм дыхания, придает выборочный характер принятию информации, приводит в движение произносительные органы.

Что же касается изначально сознательных действий, то они вызываются произвольно, ими руководят ценностные ориентации личности, ее интересы, потребности. Мотивы определяют активность личности, включая ее речевую активность.

Сфера мотивов широка и разнообразна. В роли побудителей мотивов могут выступать биологические и социальные, духовные и познавательные потребности, личные интересы, увлечения, эмоции, установки, замыслы, идеалы.

Психологическое определение мотивов: это побуждения к действию, осознаваемые причины, лежащие в основе выбора поступков личности.

Мотивы бывают личностные или общественные по их источникам, но осознаются они в индивидуальном сознании, следовательно, порождаемые ими **намерения** и их реализация всегда индивидуальны.

Процесс осознания потребностей, влечений, побуждений, мотивов, развитие последних в зависимости от ситуации может быть иногда продолжительным, иногда — крайне сжатым. Так, автор статьи и тем более повести, романа вынашивает свой замы-

сел неделями, месяцами, даже годами. Но бывают ситуации, которые не дают субъекту таких возможностей: поступок должен быть совершен в течение секунды и даже ее доли.

Все сказанное в равной мере относится и к речевому действию, поступку. Этот поступок может иметь важные последствия, это уже Поступок — подлинное проявление личности.

Приблизительно можно назвать ступени развития и созревания мотивов речевого высказывания как поступка:

а) неясное, аморфное внутреннее побуждение индивида, выражающееся в дискомфорте, необъяснимом беспокойстве, тревожности, пробуждаемых сложившейся или складывающейся ситуацией (вспомним нашего ветерана, в глубинах сознания которого созревает намерение писать мемуары);

б) побуждения постепенно приобретают определенность, оформленность в воображении: это еще не решение, но первые шаги к нему;

в) это состояние проходит сквозь ряд сомнений, колебаний, которые подчас дают разные направления мысли; возникает борьба мотивов; уровень осознанности мотивов постепенно возрастает и, казалось бы, становится достаточным для принятия решения, но, заметив, что оно может оказаться отрицательным, субъект отказывается от созревающего намерения: его речевое действие может не состояться;

г) предположим, что процесс осознания потребности, созревания мотивов продолжается: развитие мотивов перерастает в целеполагание; решение принято, большое или малое речевое действие состоится.

Можно признать, что процесс осознания потребностей, интереса, установок приводит к цели: цель определяется как осознанные мотивы действия, поступка. Модель всего этого выглядит так:

СИТУАЦИЯ → ПОТРЕБНОСТИ → ИХ ОСОЗНАНИЕ, МОТИВЫ →  
→ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ → ЦЕЛЬ ДЕЙСТВИЯ

Весь процесс этого созревания, перехода от жизненной ситуации к цели действия, поступка называют **мотивацией**. Она в известном смысле универсальна и обязательна в любом виде деятельности человека: в трудовой, игровой, учебно-познавательной и, естественно, в речевой. Именно мотивация определяет активность личности, в частности речевую активность.

В процессе мотивации большое значение имеют эмоции. Однако эмоциональный фактор не всегда играет положительную роль: гнев, раздражение, чрезмерная увлеченность, любовь могут привести к ускоренному решению или, наоборот, к отказу от поступка, действия.



Поэтому в созревании мотивов необходим оценочно-критический фактор, проверяющий способность субъекта выполнить намечаемое действие, возможные последствия и пр.

Наконец, начинает действовать и волевой фактор.

Нельзя забывать о том, что в разных ситуациях процесс мотивации протекает в различном темпе: в условиях дискуссионного диалога, например, он должен уместиться максимум в 2—3 секунды. Но даже в таких напряженных условиях участник полемики на этапе мотивации своей очередной реплики и целеполагания должен оценить ситуацию спора, выбрать из своего «запаса» аргументов нужные, при этом не оставить самого себя без резервных аргументов, предусмотреть возможные новые выпады противника. И на все это ему отпущено так мало секунд!

В подобных ситуациях говорящему необходима хорошо тренированная способность, данная нам природой, — одновременное, параллельное мышление на разные темы, как бы по разным линиям.

Рассмотрим пример. Преподаватель читает лекцию студентам, его речь развертывается в нормальном спокойном темпе, без излишних пауз. Тем не менее его мысль протекает по трем линиям:

а) формируется на внутреннем уровне тот текст, который произносится, причем формируется не только его содержание, не только подбираются наилучшие, точные слова и строятся усложненные предложения средним размером не менее 15—20 слов, но и мысленно обеспечиваются интонации, логические ударения и пр.;

б) одновременно с этим преподаватель, опережая свою произносимую речь, «ведет» самого себя, намечая то, о чем скажет через несколько секунд: он как бы развертывает свою лекцию в ее перспективе, при этом оценивает и то, что уже произнес;

в) преподаватель ведет зрительный диалог со своей аудиторией, видит каждого своего слушателя, с удовлетворением фиксирует огонек интереса во взглядах одних, туман безразличия — у других. Он на ходу принимает меры, вводит примеры...

К этим трем линиям можно добавить моменты, отвлекающие мысль преподавателя: резкий шум в коридоре, яркий свет солнца, грохот трамвая за окном; вдруг промелькнувшее сомнение: а выключил ли утюг, уходя на работу?

Но этот мысленный калейдоскоп совершенно не касается слушателей: они слушают лекцию. И, конечно же, на нее наслаиваются совсем другие линии мышления, у каждого свои. Полного погружения достичь удается не всегда.

Но вернемся к мотивации. Постановка цели, в нашем случае — цели речевого акта, служит организующим началом этого акта.

Постановка цели, пока еще в общем виде, позволяет перейти к следующей ступени подготовительного, внутреннего, докоммуникативного этапа в структуре речевого действия. Следующая ступень включает в себя множество решений, на первый взгляд, не столь значительных, но придающих цели высказывания определенность. Эту ступень называют речевым намерением, или **интенцией**.

Все описываемое происходит в своем коде, единицы этого кода малопонятны: здесь используются и образы, и вербальные единицы, и эмоции. Но весь этот подготовительный процесс протекает вполне определенно. Можно проследить его составляющие моменты методом самонаблюдения.

Мотивация речи как ступень речевого акта служит началом так называемого речевого намерения (интенции). Продолжим рассмотрение интенции в подготовке содержания и формы предстоящего высказывания.

## ГЛАВА 11. РЕЧЕВАЯ ИНТЕНЦИЯ

Эта ступень максимально приближает говорящего к словесному, языковому выражению замысла. Субъекту предстоит выбрать ряд исходных позиций на уровне внутренней подготовки к речи. Выбор, естественно, должен быть обоснованным как с точки зрения содержания предстоящего высказывания, так и в зависимости от ситуации, в которой высказывание будет воспринято перцепиентом, в зависимости от возможностей и намерений говорящего.

К числу факторов, определяющих речевую интенцию, А.А. Леонтьев относит:

а) мотивацию (она рассмотрена отдельно в силу ее важности и относительной самостоятельности);

б) обстановочную афферентацию (приток информационных импульсов);

в) вероятностный опыт, прогнозирование результатов высказывания;

г) задачу речевого действия.

Он особо выделяет факторы, обслуживающие реализацию речевой интенции:

а) выбор языка;

б) степень владения языком;

в) функционально-стилистический фактор;

г) социолингвистический фактор;

д) аффективный фактор;

е) паралингвистический фактор;

ж) индивидуальные различия в речевом опыте;

з) речевую ситуацию — в той мере, в какой она не была охарактеризована ранее (см.: Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. — М., 1974. — С. 30 и далее).

Кроме названного, на этой ступени формируется **содержание** речи, определяются размеры высказывания, его план, композиция, подбираются факты, аргументы, персонажи, географические объекты и пр. Реальное содержание высказывания должно быть упорядочено и подготовлено к выражению в языковом коде. Необходимо также помнить, что предстоящее высказывание, подготавливаемое на мыслительном уровне, «есть внутренний опосредствованный процесс. Это путь от смутного желания к выражению через значения, вернее, не к выражению, а к совершению мысли в слове» (В ы г о т с к и й Л.С. Из неизданных материалов. — М., 1968. — С. 190). Подготовка высказывания в языковом коде осуществляется, по мнению Л.С. Выготского, в **субъективном коде смыслов**.

Речевое действие обычно направляется не одним мотивом, а системой мотивов, не всегда совместимых, среди них можно выделить доминирующую мотивацию, которая и определяет интенцию. На ступени мотивации говорящим может быть подготовлено несколько вариантов высказываний. Выбор определяет ведущий мотив (впрочем, не исключен и случайный выбор).

Так, в ситуации «молодой исследователь пишет статью» доминирующим мотивом является точная передача новых научных данных, полученных им в эксперименте; побочными мотивами могут быть:

- а) описание разработанной им методики эксперимента;
- б) предвосхищение реакции коллег-исследователей;
- в) культура речи, стиль, оригинальность и мастерство речи;
- г) перспективы повышения в должности и пр.

**Обстановочная ориентация** вытекает и из ситуации, порождающей высказывание, и из прогнозирования результатов высказывания, и из субъективных факторов. Она не тождественна ситуации, но на ее основе говорящий создает «нервную модель обстановки», «модель прошедшего—настоящего» (Основы теории речевой деятельности. — М., 1974. — С. 31).

Но новое действие, новое высказывание всегда опирается на аналогии с подобными ситуациями из прошлого. Говорящий, вернее, готовящийся к высказыванию всегда проектирует будущее, он должен предвидеть, «как слово наше отзовется» (Ф.И. Тютчев), к каким результатам приведет его высказывание, какова будет обратная связь.

Опыт показывает, что ожидание говорящего оправдывается далеко не всегда: этот вариант пока мало исследован. Говорящий обычно действует согласно своему проекту; какова вероятность исполнения его намерений, трудно определить.

Моделирование будущего на основе **вероятностного опыта** всегда строится на аналогиях с прошлым — собственным, непосредственным и опосредованным: последний черпается из книг, средств массовой информации, рассказов других людей. В большинстве случаев вероятность правильного прогнозирования неопределенна. Говорящий может предвидеть лишь приблизительный перечень результатов своего предстоящего высказывания. Так, автор статьи не знает, будет ли статья принята к печати, не исказят ли ее при наборе; сколько у него окажется читателей, как разделятся мнения и оценки и т.п. Лишь по признакам прошлых подобных ситуаций осуществляется прогноз.

Умение предвидеть, прогнозировать результаты наших действий, поступков в основном зависит от опыта жизни, природной сообразительности, уровня образованности, умения «просчитать» все возможные варианты последствий данного поступка.

Ошибки в прогнозировании: вежливо обратившись к незнакомцу, мы получаем грубый, оскорбительный ответ; придя с просьбой, получаем отказ; учитель, хорошо подготовившись к уроку, терпит крах: ученики его не поняли, не оценили его стараний и труда. Впрочем, по приблизительным подсчетам, положительные результаты намного превышают 50%. Все же в большинстве случаев задача решается, цель речевого действия достигается.

**Задача речевого высказывания** как продукт мотивации руководит говорящим на протяжении всех «шагов», объединяемых понятием «интенция». Она определяет ведущий мотив, направлена на реальную обстановку.

Рассмотрим пример. Мне нужно проехать на улицу Большая Ордынка (в Москве). Я поглядываю на прохожих: к кому бы обратиться с вопросом. Выбираю немолодого человека, чем-то мне симпатичного (это выбор адресата). Но он объясняет заведомо неправильно. Мой вероятностный прогноз оказался в противоречии с задачей получить необходимую информацию.

**Выбор адресата** — эта задача обязательна лишь в некоторых ситуациях, когда субъект высказывания оказывается в незнакомой обстановке. Другие задачи: передать кому-либо информацию; выяснить мнение собеседника по тому или иному делу; поделиться с другом своей радостью, хорошим настроением или своей тревогой; познакомиться; написать важное деловое письмо; излить свою душу в лирическом стихотворении...

Нетрудно понять, насколько различны будут в этих случаях мотивы выбора адресата!

Наиболее легкий и, вероятно, успешный выбор адресата бывает в тех случаях, когда предполагаемый адресат хорошо знаком адресанту: выбор не будет случайным, сомнительным. Общаться с

незнакомыми не только трудно, но и не всегда интересно, целесообразно. Мотивы в последнем случае должны быть очень сильными, весомыми.

**Мысленный план высказывания.** В сущности, уже на ступени мотивации говорящий имеет план в самом общем виде. Он уже знает, о чем будет говорить, и постепенно все более полно представляет себе, как будет разворачиваться содержание высказывания. Но на определенной ступени подготовки план приобретает некоторую четкость, а в варианте письменной подготовки к высказыванию — даже записывается по пунктам. От ситуации — к мотивам и цели предстоящего высказывания — к вероятностному проектированию, к общей программе высказывания: так ступени подготовки приводят говорящего к мысленному (или письменному) плану, который может иметь различные степени обобщенности или конкретности.

В практике речи, особенно устной, приходится встречаться с мнением, что план не нужен, он мешает. Последнее мнение можно признать справедливым в тех случаях педагогической деятельности, когда учащимся диктуется готовый план и они вынуждены писать — вопреки закономерности порождения речевого высказывания — по плану, составленному другим человеком (хотя бы и очень хорошему).

На самом деле никакое интеллектуальное действие человека не может совершиться без плана. Вопрос состоит лишь в том, насколько этот план полон, оптимален ли он. Но если план предстоящего действия гибок, подвижен, он не становится тормозом, сдерживающим фактором в ходе речи, поскольку последняя есть творческий процесс.

План постепенно обрастает материалом, который черпается из опыта жизни, из других источников. Одних лишь мотивов, целей, задач для высказывания недостаточно. Говорящий и пишущий только тогда достигнет успеха, когда он располагает знаниями, новой информацией, разумными выводами или предложениями, увлекающими людей идеями. Немалую роль играет и мастерство языка, логики, композиции, выразительности.

В оформлении намеченного содержания в языковом коде (с учетом невербальных средств) говорящий решает следующие задачи.

**Выбор языка.** А.А. Леонтьев это решение ставит на первое место. Он считает, что для реализации высказывания безразлично, какой язык выберет субъект: русский, японский, тайский, испанский... Однако нельзя забывать следующие обстоятельства: во-первых, адресат тоже должен свободно владеть этим выбранным языком; во-вторых, нужно, чтобы выбранный язык мог адекватно передавать понятия этнического, исторического, культурного

характера в содержании намеченной речи. В противном случае речевой акт не состоится или не достигнет цели.

Россия — многонациональная страна, процент билингвов типа «татарский + русский языки» здесь высок; растет также изучение английского, французского, испанского, немецкого и других языков мира. Тем не менее ситуации выбора языка на территории России сравнительно редки. Другое дело — в странах ближнего и дальнего зарубежья. Выбор языка здесь нередко вызывает не только затруднения, но и конфликты, особенно там, где русскоязычное население далеко не всегда владеет языком страны.

Выбор языка не всегда создает равноценные обстоятельства для речевого акта, так как немного людей, в одинаковой степени свободно владеющих двумя, тремя языками на уровне мышления, внутренней речи. Речевая интенция, другие ступени внутренней подготовки высказывания, в сущности, должны проходить на том же языке, на котором собеседники говорят между собой. В противном случае появляется еще одна, дополнительная, ступень докоммуникативного акта — перевод с одного языка на другой, что не только обременительно, но не может, как правило, обеспечить чистоту и культуру речи на втором языке.

Многое зависит и от степени владения языком — не только вторым, но и родным. Ибо многие носители русского языка плохо владеют литературной нормой, их речь находится под влиянием диалектов, просторечия, жаргонов. Имеется в виду не только знание словаря и грамматики (это изучается в школе), но и произношение, ударения, интонации, манера говорить, даже мимика, жесты. И огромная сфера — речевой этикет. Формы приветствия, прощания, благодарности, извинения, обращения с просьбой четко разграничивают людей по их социальной принадлежности, по возрасту.

**Фактор владения языком, выбор жанра и стиля речи.** Он зависит и от ситуации общения, и от направленности на адресата, и от эмоциональных установок общающихся. Выбирая адресата высказывания, говорящий выбирает стилевой ключ, руководствуясь коммуникативной целесообразностью в данной ситуации: речь может быть официальная или дружеская, бытовая, интимная. Она может быть минорная и мажорная, разговорно-бытовая или литературно-художественная, научная или окрашенная жаргонными словами и оборотами речи.

**Социолингвистический фактор** включает в себя и выбор языка, и выбор стиля, и установку на адресата, и, строго говоря, сам факт общения, поскольку общение — это социальный акт. Речевой этикет тоже феномен, не лишенный социального звучания.

На **аффектах** следует остановиться подробнее. Это сильное, обычно бурно протекающее эмоциональное состояние, сильное

волнение. Оно может оказать очень серьезное влияние на любые поступки субъекта, в том числе на речевые поступки. Аффективный фактор особенно сильно проявляется в экстремальных ситуациях: в споре, ссоре, в состоянии жестокой обиды, когда человек чувствует себя оскорбленным.

В состоянии аффекта человек может произнести непоправимые речи, о которых он потом горько сожалеет.

Влияние аффекта может быть не только отрицательным: возторг и вдохновение, очень сильное увлечение, страсть — тоже состояния, близкие к аффектации, но они побуждают человека к активности, творчеству, героическим поступкам. И все же аффектов следует опасаться, ибо во время аффекта регулирующая и контрольная функции сознания ослаблены, человек может действовать необдуманно, невзвешенно.

Речевая интенция предусматривает также невербальные средства речи: говорящий должен определить громкость, тон, темп речи, свои жесты, позу, мимику. К числу паралингвистических средств относятся указания на окружающие предметы, свое место среди собеседников; если их несколько, говорящий определяет, как он распределит свое внимание между ними.

Говорящий должен быть готов к различным изменениям ситуации уже во время самой речи: в момент речи кто-то может войти, а кто-то выйти, может возникнуть отвлекающий момент, конфликт и пр.

Следует напомнить читателю, что в устном варианте речевого акта все подготовительные ступени высказывания протекают с огромной скоростью и отдельные операции не дискретны, а совмещены: хорошо натренированные механизмы речи обеспечивают эту непрерывность.

## ГЛАВА 12. СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ

Это ступень языкового оформления речи — высказывания или его составных частей, отдельных предложений. Она включает докоммуникативный этап: следующий этап, коммуникативный, — это кодовый переход на устную или графическую речь и восприятие речи адресатом.

В теме «Семантико-грамматическое структурирование» выделяются три аспекта: выбор слова, порядок слов в предложении, грамматическое маркирование. Это не три ступени, так как по времени они совмещаются. Впрочем, и другие ступени внутренней подготовки высказывания трудно поддаются временному разграничению.

**Выбор слова.** Напомним, что в долговременной памяти человека содержатся десятки тысяч слов и их значений. В процессе порождения речевого высказывания скорость выбора нужного слова очень велика: за долю секунды нужно не просто извлечь слово из памяти, но именно **выбрать** его из числа других, причем выбранное слово должно быть точным для выражения мысли, замысла. Проследить этот процесс невозможно, поэтому можно пользоваться только гипотезами, в какой-то мере проясняющими вопрос.

Первая гипотеза принадлежит Н.И. Жинкину. В статье «Развитие письменной речи учащихся III—VII классов» он исследует **выделение предикатов** в тексте сочинения, связь между ними, иерархию предикатов. Притягательным центром служит субъект, который обозначает известное: *Из шатра, толпой любимцев окруженный, выходит Петр. Его глаза сияют. Лик его ужасен. Движенья быстры. Он прекрасен, он весь как Божия гроза.* В этом отрывке из «Полтавы» А.С. Пушкина Н.И. Жинкин выделяет логический субъект, который служит центром высказывания, к нему тянутся иерархии предикатов. Таким логическим центром служит *Петр*, затем выделяются предикаты, далее идет распределение предметных признаков.

Такая система выбора слов получена Н.И. Жинкиным на основе анализа готовых детских текстов на одну тему. Как происходит непосредственный выбор слова, остается неясным. Однако гипотеза Н.И. Жинкина позволяет сделать некоторые выводы. В основе выбора слова лежит субъект высказывания — логический, не всегда совпадающий с грамматическим. Последовательность выбора: субъект — предикат (иерархия предикатов) — предметные признаки, которые распределяются в высказывании в группе предложений (а не в одном).

Выбор слов идет не «цепочкой»; составляется текст, а не только отдельные предложения: «ряд высказываний строится в одном или нескольких предложениях» (Ж и н к и н Н.И. Язык. Речь. Творчество // Избр. труды. — М., 1998. — С. 188).

Существенную роль в выборе слов выполняет проект структуры предложения и текста, его «матрица», «решетка», модель: ячейки этой решетки заполняются выбираемыми словами (такая модель управляет и порядком слов в предложении).

Что касается непосредственного отбора слов, то автор пишет: «При самостоятельной организации текста пишущий должен отобрать из имеющегося у него запаса слов только некоторые, соответствующие излагаемому предмету. Другие возникающие перед записью слова должны быть отброшены. Можно допустить, что эти нужные слова, хотя они и известны пишущему, все же не возникают в данный момент. С другой стороны, возникшие слова,



хотя они не вполне адекватны предмету изложения, не откидываются, а включаются в текст» (Там же. — С. 186). Н.И. Жинкин отмечает заметный рост в качестве выбора слов от класса к классу. Таковы наблюдения этого крупнейшего психолога речи.

Процессом порождения речи движут две силы: механизм упреждающего синтеза (см. главу 6), объем которого возрастает от класса к классу; это активизирующая сила. Противостоят инертность словесных образований и отрицательная индукция. Инертность ведет к ослаблению отклоняющей способности говорящего или пишущего, что тормозит отбор слов, выбор наилучших из них; отрицательная индукция ведет к словесным повторам уже употребленных единиц, к повторам уже индуцированных слов, тонус которых выше (И.П. Павлов).

Выводы Н.И. Жинкина опираются на эксперимент, на исследование, это уже не гипотеза, хотя они и не дают достаточно полного ответа на вопрос о механизме выбора слов.

Вторая гипотеза опирается на **словесные ассоциации**.

В середине XX в. в США и некоторых других странах наблюдался повышенный интерес к ассоциативным связям между словами в языковой памяти субъекта; появилась обширная литература. В России аналогичные исследования публиковались начиная с 70-х годов (А.А. Леонтьев, А.Е. Супрун, А.П. Клименко, Н.Д. Зарубина и др.). В 1976 г. вышел «Словарь ассоциативных норм русского языка» под редакцией А.А. Леонтьева.

**А с с о ц и а ц и я** (в психологии) — связь между психическими явлениями, актуализация одного из них влечет за собой появление второго. Так, ветерок донес смолистый запах дыма, и в моем сознании всплывает воспоминание о туристическом походе, о ночевках у костра... Пример словесной ассоциации: я услышал слово *Бородинская* — и в моем сознании возникает слово *битва*. Слово *черный* у одного человека вызовет по ассоциации слово *белый* (по контрасту), у другого — *пес* (синтагматическая ассоциация), у третьего — слово *чернеет* (словообразовательная ассоциация), у четвертого — *как уголь* (сравнительная) и пр. Ассоциации индивидуальны, но большое количество совпадений позволяет исследователям говорить об ассоциативной **н о р м е**. Так, в исследовании А.А. Леонтьева слово *дядя* вызвало по ассоциации слово *тетя* у 248 испытуемых, слово *желать* вызвало слово *лучшего* у 113, слово *вернуться* — *домой* у 247 человек, ассоциация *течение* — *реки* — у 225 испытуемых, *точка* — *запятая* — у 292; количество испытуемых от 500 до 800. Такие результаты эксперимента не могут быть случайными.

Но для оправдания гипотезы об ассоциативном выборе слов в процессе мысленного составления высказывания нужны иные, более определенные, аргументы. Факт ассоциативных норм, т.е.

повторяющихся ассоциаций лишь в небольшой степени может повлиять на стихийный и еще меньше — на осознанный выбор слова, тем более в письменной, обдуманной речи. Нам, в частности, удалось зафиксировать многочисленные случаи **борьбы** пишущего и даже говорящего с привычными стандартными ассоциациями.

Если представить себе язык как устройство, порождающее текст, то текстообразующая предназначенность языка обнаруживается в первую очередь в синтагматических и парадигматических ассоциациях. Как показала В.В. Андриевская, в эксперименте проявилась отчетливая закономерность в соотношении грамматических категорий слова-стимула и слова-реакции: существительное вызвало преимущественно реакцию-определение в виде прилагательного, на большинство глаголов испытуемые реагировали определением действия в виде наречия (см.: Андриевская В.В. Особенности словесных ассоциаций как фактор построения предложения // Исследования языка и речи. Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тореза. — Т. 60. — М., 1971).

В.В. Андриевская показала также, что наличие или отсутствие предиката в исходной ассоциативной паре слов существенно влияет на построение высказывания, причем сильно ассоциированные пары в предложении составляют единый смысловой и грамматический узел.

Нельзя не признать, что данные исследования словесных ассоциаций пока не могут с достаточной убедительностью продемонстрировать их роль в порождении высказывания, в выборе конкретных слов, но роль ассоциативного подхода к проблеме отрицать нельзя.

Полезно отметить также, что накопленные материалы по словесным ассоциациям уже нашли практическое применение в обучении неродным языкам, в составлении учебных упражнений. Они нашли применение и в исследованиях языка, его семантики.

Третью гипотезу условно можно назвать гипотезой **проб и ошибок**. Она предполагает поиск слова путем выбора из общей массы слов и отбрасывания ненужных, не адекватных смыслу.

На первый взгляд, такой способ слишком громоздкий, медленный (что не соответствует моментальному выбору слов в процессе импровизации), но если допустить, что слова или их эталоны в памяти сгруппированы в какой-либо системе, например по тематическим группам, то метод проб и ошибок уже не выглядит таким неудобным.

Как видим, картина выбора слов в механизме подготовки высказывания пока туманна. Однако даже то немногое, что дают три описанные выше гипотезы, в какой-то степени ориентирует практического работника, позволяет сделать кое-какие выводы, на-

пример: слова, хранящиеся в памяти, могут быть индуцированы, активизированы частым употреблением; такие слова сравнительно легко извлекаются из памяти; слова выбираются не в одиночку, а в системе построения предложения или даже ряда предложений, целого компонента текста; значительное количество слов связаны ассоциативно, причем степень ассоциированности неодинакова; сильно ассоциированные пары слов легче других включаются в конструкцию речи; слова или их эталоны, возможно, хранятся в системе, облегчающей выбор; механизм выбора слов требует постоянной тренировки.

Напомним, что речевая память содержит огромное количество знаковых единиц, в первую очередь слов, с их многозначностью, с оттенками значений. По приблизительным подсчетам, их намного больше 100 тысяч.

**Порядок слов в предложении.** Высказывание лишь в редких случаях структурируется целиком, в полном объеме замысла, так как объем оперативной памяти ограничен: высказывание в мысленной подготовке разворачивается на основе замысла-программы. Порядок слов может быть установлен сразу лишь в пределах одного предложения, не превышающего размеры упреждающего синтеза.

Порядок предложений в целом тексте рассмотрен в главе 24 данной книги, посвященной структуре текста.

В учебниках синтаксиса обычно можно прочесть, что порядок слов в русском предложении свободный. Но его относительная свобода, пожалуй, выявляется лишь в сравнении, например с немецким предложением, где действительно имеются соответствующие правила.

В русском языке сказуемое чаще всего стоит после подлежащего, согласованное определение — впереди определяемого слова, несогласованное — после. Отсутствие жестких требований к порядку слов позволяет выражать оттенки смысла, дает простор ассоциативному подбору слов и их порядка, предлагает дополнительные возможности для инверсии.

Определение порядка слов на этапе внутренней подготовки высказывания все же нуждается в каком-то подходе, детерминирующем его: это может быть традиция, или смысл — логика, или правила, или индивидуальный вкус языковой личности, или обращенность к возможностям адресата, которому предстоит воспринять и понять высказывание.

Наиболее полно и логично объясняет и определяет порядок слов в предложении теория его **актуального членения** (А. Вейль, В. Матезиус, Г. Пауль, О.А. Лаптева и др.). Предложение в контексте содержит исходную часть сообщения — *тему*, или данное, и то, что сообщается о ней, — *ремю* (новое). Последовательность членов может быть разной, соответственно меняются

тема и рема. Пример: *Белка на верхушке сосны. Белка* — тема, *на верхушке сосны* — рема, так как о белке что-то сообщается.

В примере *На верхушке сосны — белка белка* становится ремой, о ней сообщается, где она, а *на верхушке сосны* — темой. Как видим, изменение порядка слов меняет смысл предложения на противоположный.

Весь процесс структурирования речи подчиняется инновационной тенденции — движению к новой информации (*инновация* — «тенденция к новому») (лат.).

Метод актуального членения предложения помогает понять способ его включения в предметный контекст, на основе которого членение возникает (В. Матезиус). Поэтому актуальное членение особенно интересует исследователя механизмов речи. Добавим, что контекст здесь не только вербальный, в этом смысле актуальное членение приближается к анализу дискурса.

В предложении *Иван Иванович не любил читать книги* тема — *Иван Иванович*; предполагается, что читатель или слушатель уже знает о его существовании. Что же нового мы узнаем об Иване Ивановиче? Что он *не любил читать книги*. Это — рема. Заметим, что смысловой акцент здесь сделан на слове *книги*.

Если мы изменим порядок слов: *Не любил Иван Иванович читать книги!*, то логическое ударение перемещается на слова *не любил*: изменяется интонация (либо ирония, либо возмущение).

Варианты порядка слов помогают выражать и оттенки смысла, и оценочную позицию говорящего.

Актуальное членение как способ построения текста может быть применено и за рамками одного предложения, в структуре текста как средство перехода ко все новым и новым «шкагам» развертывающегося содержания, уже за рамками упреждающего синтеза, проектирования и моделирования этого нового. Предстоит вербальное наполнение этого пространства.

**Грамматическое маркирование.** Может сложиться мнение, что выбор слов, их расположение и маркирование разделены во времени. На самом деле они неразделимы, совмещены. Поэтому и маркирование, т.е. введение в формирующуюся речь окончаний для склоняемых или спрягаемых слов, совершается в едином процессе синтеза. Средствами маркирования служат также предлоги, некоторые частицы (*бы, -ка, -таки*). Этот процесс уточняет грамматические значения выбираемых, употребляемых слов и укрепляет грамматические (синтаксические) связи между ними.

Все три операции: выбор слов, их порядок и маркирование — вкуче обеспечивают языковое выражение смысла на вербальном уровне.

Исследование этих процессов осуществляется через речевые ошибки.

Ошибки в выборе слов, по данным многих исследователей, встречаются наиболее часто, что говорит о трудности процесса выбора, о сложности механизма. Основные типы словарных, лексических ошибок:

- а) неточность выбора, слово неадекватно передает смысл;
- б) неоправданный повтор одного и того же слова;
- в) нарушение сочетаемости, валентности слова;
- г) употребление слова, не соответствующего стилю речи (слово с суффиксом субъективной оценки в научном тексте);
- д) диалектные слова в литературном контексте;
- е) смешение паронимов;
- ж) неудачное словотворчество (создание собственных, окказиональных слов, не соответствующих словообразовательным моделям) и пр.

Диагностика таких ошибок, определение их причин в какой-то степени помогают понять механизмы выбора и употребления. Так, причинами ошибок могут быть:

по пункту а): преждевременное, раннее прекращение отбора слов синонимического ряда; бедность или низкая активизированность лексики в целом или отдельных ее блоков;

по пункту б): частое употребление повторяемого слова, его индуцированность; малый объем оперативной речевой памяти, недостаточный для мысленного редактирования текста; малый выбор синонимов;

по пункту в): недостаточная сформированность языкового чутья; плохое знание словарей сочетаемости слов;

по пункту г): недостатки языкового чутья, чувства стиля; недостаточная свобода и гибкость выбора синонимических средств языка;

по пункту д): языковое чутье, сформировавшееся на диалектной основе; слабый самоконтроль в выборе языковых средств;

по пункту е): недостатки языкового чутья; слабая способность семантического разграничения сходно звучащих родственных слов;

по пункту ж): слабое языковое чутье в области моделей словообразования; творческая тенденция, недостаточно обеспеченная языковой интуицией.

Общая причина ошибок в выборе слов — бедность словаря и его низкая мобильность, активизированность.

Ошибки, недочеты в порядке слов объясняются недостаточным автоматизмом навыков в развертывании синтаксических конструкций и слабым самоконтролем, недостаточным предвосхищением восприятия и понимания речи адресатом. Применив тот или иной порядок слов, говорящий не понимает, что адресат может по-иному понять его.

И здесь, как и ранее, приходится обращаться к языковому чутью, которое обеспечивает систему языка, его закономерности, правила в их речевом использовании.

Последнее полностью может быть отнесено и к ошибкам в маркировании: это ошибки согласования, управления, соотнесения видов глагола, употребления залоговых форм глагола, предлогов в образовании форм косвенных падежей имен существительных и пр.

В неподготовленной, импровизируемой, быстрой речи все ступени, рассмотренные выше, чрезвычайно уплотнены, сжаты, поэтому выделение ступеней внутреннего семантико-грамматического структурирования в какой-то мере условно. Более того, размыты границы и этапов речевого акта: внутреннее структурирование во времени частично совмещается со вторым этапом — кодовым переходом на акустическую речь. То есть на выходе, в момент озвучивания, не все еще готово и доводится до завершения в момент перехода (напомним, что процессам речи мало свойственна дискретность, процесс непрерывен). Кодовый переход сам завершает «шлифовку» речевого произведения — высказывания, и ошибки как бы высвечивают для нас, исследователей, самые трудные моменты порождения речи. Письменная речь удобнее для изучения: в условиях подготовки письменных текстов все описанные выше этапы прослеживаются отчетливее и могут быть воспроизведены, а ошибки могут быть предупреждены. Если хочешь прояснить свою мысль — сформулируй ее в тексте и записи.

## ГЛАВА 13. ПЕРЕХОД К ВНЕШНЕЙ РЕЧИ (АКУСТИЧЕСКОЙ И ГРАФИЧЕСКОЙ)

Переходим ко второму этапу речевого акта, который называют *к о м м у н и к а т и в н ы м*. Это — речь «для других». В системе речевых механизмов мы усматриваем три уровня, три «этажа». Верхний этаж — это речь для всех, открыта для адресатов, «материализована» — это речь устная или письменная, благодаря ей мы общаемся, наслаждаемся искусством слова.

Шагнем вниз — и мы окажемся в мире внутренней, мысленной речи. Другим людям она недоступна, но сам субъект живет в мире этой рече-мысли; она поддается его контролю, может быть и произвольна, но субъект может остановить ее, направить в другое русло.

Но шагнем еще ниже и натолкнемся на стенку. Этот мир недоступен и самому «хозяину», субъекту. Вход туда запрещен, возможно, по закону «не навреди». Это тот скрытый механизм, где формируется языковое чутье, мир воображения, мир интуиции,

где работают центры, управляющие произвольными процессами организма человека.

Внешний статус этих трех «этажей» различен, но в речепорождении участвуют все три системы. Все три мира едины, хотя и различны.

Если подходить с позиций изложенного, то термин *материализация* некорректен. И некорректно определение материи через наши ощущения.

Требуется уточнения и другой термин — *коммуникативный, коммуникация*. Действительно, высказывание, которое прозвучало, которое воспроизведено в акустическом коде, воспринято другими людьми, — это общение, обмен мыслями. Коммуникативная направленность зафиксирована выше на всех ступенях внутренней подготовки: и в анализе ситуации, и в созревании мотивов и далее. Но *коммуникация* в современном употреблении приобрела информационное значение. Сегодня даже сам язык квалифицируется нередко как информационное средство и включен в блок информационных средств.

В данной книге понятие «коммуникация» употребляется в трех значениях:

общение, контакт между людьми, духовная близость и общность;

в информационном значении (сообщение и обмен информацией);

в плане связи времен и поколений, в плане общечеловеческой культуры.

Информационное значение лежит на поверхности, оно выявляется сразу. Другие менее заметны в каждом отдельном речевом акте. О них нам постоянно напоминают памятники древней литературы, да и современной — от газет и журналов до современной лирики.

Однако вернемся к теории кодовых переходов.

О них мы говорим и моделируем их, но единицы мыслительных кодов нам неизвестны. Н.И. Жинкин пишет: «В цепи языковой коммуникации самым доступным является акустическое звено и самым неприступным — участок внутренней речи. Возникает даже опасение, что в эту область (потому что она внутренняя и субъективная) вообще нет научных подходов» (предисловие автора к книге «Механизмы речи») (Язык. Речь. Творчество // Избр. труды. — М., 1998. — С. 85). Так что нам придется рассуждать о кодовом переходе при отсутствии исходного кода.

Несколько облегчает наше положение тот, в общем признаваемый всеми факт, что на ступени внутренней речи, близкой к внешней речи, она уже, в сущности вербальна, хотя и не произнесена и даже часто остается произнесенной. Ведь «мысль со-

вершается в речи». Этот факт подтверждается самонаблюдением. Следовательно, задача упрощается: она — в переходе с языкового, словесного, кода, уже частично организованного грамматически, но не расчлененного фонетически.

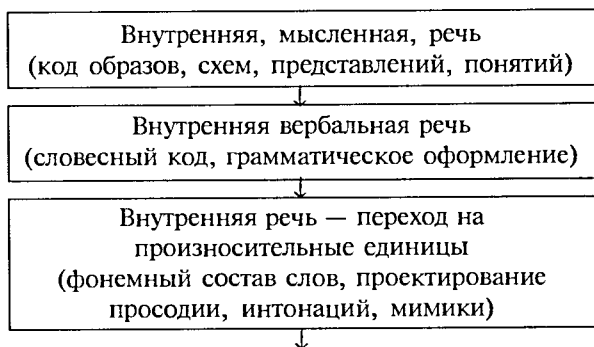
У человека как субъекта речи есть три кода: звуковой, точнее фонемный — человек осознает акустический состав слов не только в потоке речи, но и вне его; графический, созданный людьми сознательно и потому имеющий множество вариантов; речедвигательный, который не осознается человеком в обычных условиях, но может быть обнаружен и изучен в исследовании (см.: Ж и н к и н Н.И. Механизмы речи. — М., 1958). Предполагается, что речедвигательный код играет существенную роль в кодовых переходах.

Фонемный код и его звуковая реализация не всегда совпадают, это несовпадение приводит к разграничению сильных и слабых позиций фонем.

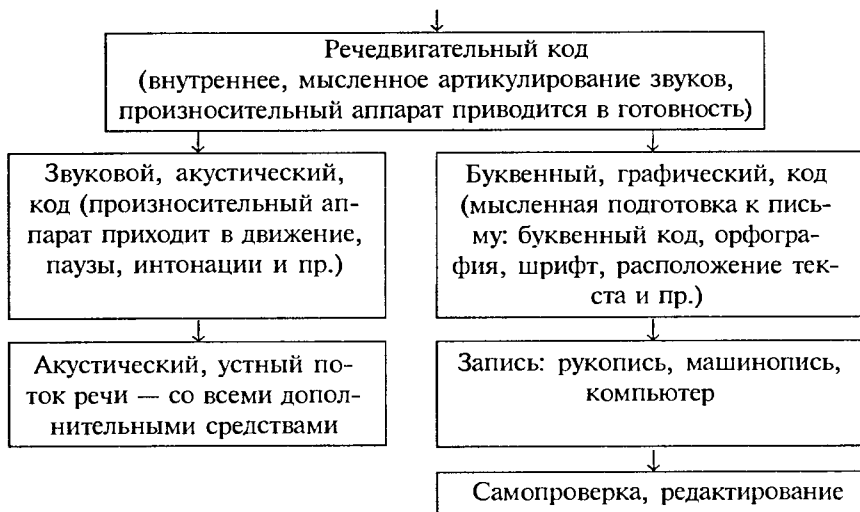
На ступени озвучивания подготовленного высказывания огромную роль выполняют слоговой ритм и интонации. Ритм и интонации способствуют совмещению двух противодействующих сил — дискретности и непрерывности речи. И слоговой ритм, и интонации связаны с дыханием. Интонации делятся на смысловые (интонации вопроса, утверждения, перечислительные, выделительные и другие) и эмоциональные, которые передают отношение говорящего к высказываемому или его части, к персонажу и пр. По этому поводу Н.И. Жинкин пишет: «В процессе речи человек не только выражает мысли, но и “выдает с головы самого себя”, свое отношение к действительности» (Язык. Речь. Творчество // Избр. труды. — М., 1998. — С. 84).

Напомним, что дозвуковое, но уже словесное мышление в значительной степени опирается на образы, в первую очередь — зрительные: мысль о большом театре опирается на соответствующую картину в памяти.

Учитывая сказанное, мы можем условно представить кодовый переход в следующей модели:







Такое условное оформление модели создает впечатление дискретности процесса; на самом деле процесс непрерывен. Основанием для такого ступенчатого моделирования служит тот факт, что процесс может быть остановлен волевым актом субъекта на любой из ступеней (высокая точность при этом не нужна, да и невозможна из-за скорости процесса и совмещения ступеней).

Переход на внешний код не однозначен; это зависит и от самого кода: например, общение глухонемых происходит в коде, в котором участвуют и идеографические единицы, и чтение по губам и прочей мимике говорящего, и по азбуке с помощью пальцев обеих рук.

Своеобразные внешние коды используются в электронных приборах, даются секретные коды — шифры, своеобразными кодами являются системы речевого этикета и т.п.

Влияние кодов внешней речи начинает сказываться уже на степени речевой интенции, тем более при семантико-грамматическом структурировании, и в кодовых переходах. Естественно, что в предложенной модели все эти своеобразия не могли найти отражения.

Эта модель побуждает автора прокомментировать некоторые детали процесса кодового перехода.

Поскольку каждый индивид по мере взросления и автоматизации всех произносительных операций приходит к недооценке фонетики при возрастании авторитета грамматики, а в его речевых усилиях высочайшую значимость приобретает лексика, выбор слов, анализ кодовых переходов возвращает исследователя к фо-

нетике, к фонологии. Значение фонетики будет осознано индивидом, когда он столкнется с изучением других языков. Иными словами, произносительный код в речи, в ее механизмах, представляет собой важнейший блок.

В речи можно обойтись минимумом лексики, можно нарушить грамматические правила (знать их на 50%). Но без фонетики акустическая речь невозможна. В этом смысле теория речи в фонетике крайне заинтересована.

Привлекает внимание и понятие речедвигательного кода, который исследовался Н.И. Жинкиным с использованием рентгенографической методики. Это исследование привело автора к предположению, что «внутренняя речь осуществляется не на словесном, нормализованном языке, а на специфическом субъективном языке, вырабатываемом в процессе накопления интеллектуального опыта» (Язык. Речь. Творчество // Избр. труды. — М., 1998. — С. 85).

Следующее наблюдение: сложность кодового перехода обнажает несовершенство графики и орфографии в русском языке (другие языки здесь не рассматриваются). Микродвижения органов речи, или речедвигательный код, вряд ли соотносятся с графико-орфографическим написанием слов, их сочетаний. Письменной речи предшествует мысленное проговаривание по буквам в орфографических целях, что далеко не всегда естественно. Во многих школах рекомендуется даже «орфографическое» проговаривание вслух. Это наложение носит искусственный характер, что усугубляет трудности орфографии. Реформы и унификация русской орфографии 1919 и 1956 годов и дискуссии начала 60-х годов XX в. упомянутый выше аспект не затрагивали, несмотря на то что процитированные труды Н.И. Жинкина уже были опубликованы.

Еще существенное замечание. Исследования кодовых переходов с внутренней речи на внешнюю, звучащую или буквенную, а также обратный процесс при слушании и чтении опираются не на звук, который имеет множество вариантов, а на **фонему**, которая универсальна и свободна от таких наслоений, как индивидуальные особенности голоса говорящего или слушающего и т.п. Симптоматично и то, что появление понятия «фонема» в лингвистической науке по времени совпало со скачком интереса к механизмам речи. Роли фонемы в речепорождении Н.И. Жинкин посвятил целую главу в книге «Речь как проводник информации» (М., 1982. — С. 20—43).

В фонеме он видит не только смысловозначительную функцию, но и знаковую: фонема узнается по собственным признакам. Фонема не условность, а реальность, она имеет собственные признаки.

Графические знаки — буквы должны соответствовать фонемам, а не звукам, что в русском письме в значительной степени соблюдено благодаря гениальному прозрению его создателей.

Фонема не единственное средство кодового перехода в речевом акте, ей принадлежит главная роль. Передачу смысла также обеспечивают:

а) слогообразование, ибо произносительной единицей служит слог;

б) акцентирование, т.е. ударение на одном из слогов слова (с учетом энклитик и проклитик);

в) паузы между словами, сочетаниями слов, предложениями, компонентами текста;

г) смысловые интонации;

д) логические, фразовые ударения;

е) эмоциональные, оценочные интонации;

ж) коннотативные средства;

з) ритмо-мелодические средства, тембр голоса, темп, громкость;

и) мимика, поза, жесты и пр.; в письменной речи — знаки препинания, шрифты, подчеркивания и пр.

Все перечисленное — тоже коды наряду со звуковым и буквенным. Эти дополнительные коды как знаковые системы подчас играют очень важную роль. Почему игра артиста так впечатляет? Потому что наряду с языком он в совершенстве владеет просодией, интонациями, жестами, мимикой, пантомимикой, голосом. Артисты прошли специальную систему постановки голоса, пения, добиваясь выразительности, необыкновенной чистоты звучания. К.С. Станиславский учил актеров направлять свой голос, как бы посылать его адресату.

Немало значит и слух говорящего: он должен уметь слышать не только других, но и самого себя, строго и критично относиться к своему голосу.

Слух говорящего — это средство самоконтроля, позволяющее в нужных случаях, при каких-то ошибках, недочетах на ходу исправлять их. Это могут быть нарушения координации произносительного аппарата, например замена слова, бывает — замена или перестановка слогов. К сожалению, бывает и так, что говорящий, подготовив на внутреннем уровне какое-то рискованное высказывание, внутренне отказывается от его озвучивания и вдруг с ужасом убеждается, что оно все-таки прозвучало.

Теперь кратко о переходе на графический код — буквенный или в каких-либо других знаковых системах, вплоть до изобретения собственного, индивидуального, алфавита, со своими правилами (в целях конспирации или в игре, в интеллектуальных упражнениях и пр.).

Как известно, первоначально у многих народов письмо было идеографическим: каждый знак или кодовая единица (пиктограмма, иероглиф) соответствовали ситуации, сочетанию слов или слову.

Но такое письмо не всегда могло с достаточной точностью передать смысл, искажало значение денотата и было неэкономным. Оно не могло передать, прояснить морфемный состав слов и тем более — формы склонения, спряжения, модели словообразования.

Большая часть народов мира перешли на звуковое (точнее — фонемное) письмо, которое оказалось более экономным: с помощью 26—40 букв плюс нескольких надстрочных или подстрочных знаков стало возможным фиксировать сотни тысяч языковых единиц, речевых конструкций, существенно сократилась вероятность ошибок, неточной передачи мысли. Систему знаков составители стремились приспособить к особенностям языка своих народов, к звукам речи конкретного языка.

Напомним, что именно звуковое, фонемное письмо требует дополнительной ступени в механизме кодового перехода — ступени фонемной: идеографическое письмо в этом не нуждается — это его плюс.

Письмо как кодовый переход с мыслительного кода внутренней речи на графический код протекает в десятки, сотни раз медленнее, чем переход на акустический код: это дает возможность значительного увеличения объема упреждающего синтеза, что, в свою очередь, способствует более точному выбору слов, построению предложений, редактированию текста. Переход на письменный код осложнен очень громоздкой системой орфографических и графических правил — их сотни. Они группируются в русском языке следующим образом.

1. Правила расположения текста и его составных частей (заглавия, глав и пр.) на листах, экране и пр. Правила выбора шрифта и пр.

2. Правила графики, например: обозначение мягких согласных фонем на письме, так как в русском алфавите нет отдельных букв для их обозначения и мягкие согласные обозначаются сочетаниями букв; очень сложная система правил обозначения звука [j] («йот»), который своей буквы не имеет, и пр.

3. Правила обозначения фонем буквами, например обозначение фонем, стоящих в слабых позициях, правила их проверки — безударные гласные в разных морфемах, слабые позиции звонких и глухих согласных, произносимые согласные и пр.

4. Слитное, раздельное и дефисное написание слов, пробелы между словами.

5. Употребление заглавных и строчных букв как средство различения смысла (имена собственные и нарицательные) или разде-

ления структурных компонентов текста (заглавная буква как сигнал начала предложения).

6. Правила переноса слов со строки на строку.

7. Правила аббревиации, сокращения слов и их сочетаний.

8. Правила пунктуации, которые способствуют:

а) передаче смысла;

б) передаче интонаций;

в) пониманию читающим синтаксических структур.

9. Правила каллиграфии (для письменного шрифта, для формирования более или менее разборчивого индивидуального почерка).

Кодовыми переходами завершается высказывание, его реализация: оно прозвучало, оно написано. Казалось бы, на этом можно поставить точку. Но речевой акт нельзя считать полностью завершенным, если высказывание не воспринято адресатом, не понято им.

## ГЛАВА 14. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ

Вся наша лингвистическая наука направлена на речь — говорение; и даже не столько на устную, сколько на письменную форму. Это фонетика устной речи, грамматика образцовых литературных текстов. На основе таких исследований строится норма литературного языка. Лишь сравнительно недавно стали появляться исследования устно-разговорной речи, жаргонов, невербальных семиотических систем.

Для теории речи чрезвычайно важно появление лингвистических и психолингвистических трудов по восприятию речи (Х о к е т Ч.Ф. Грамматика для слушающего // Новое в лингвистике. — Вып. 4. — М., 1965; В и н о к у р Т.Г. Говорящий и слушающий. — М., 1994). Восприятию речи, его механизмам уделили существенное внимание А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.И. Зимняя, В.П. Зинченко, Л.А. Чистович.

Проблема не столь уж нова, тем не менее автор счел нужным подойти к ней осторожно и предложить модель, гипотезу, отдельные элементы которой могут быть проверены в реальности. Читатель не должен забывать также, что акт восприятия речи весьма сжат во времени, его скорость — доли секунды, поэтому отдельные ступени в целостной модели сливаются, на практике не могут быть выделены, отграничены одна от другой.

Поскольку внутренне подготовленное высказывание может быть реализовано и в акустическом, и в графическом кодах, то и его восприятие имеет два варианта: восприятие устной речи, или ауди-

рование, и восприятие написанной, напечатанной речи — чтение. Последнее имеет два варианта: тихое чтение, про себя, которое может быть определено как кодовый переход с графического кода на мысленный, обеспечивающий понимание, и чтение вслух, в котором к сказанному добавляется озвучивание. Кодовый переход как бы раздваивается, что и приводит нередко к такому варианту, при котором слушатели понимают читающего, сам же он лишь озвучивал текст, но не усвоил его. Следовательно, произвольное восприятие, особенно при чтении, не всегда надежно, в нем должны иметь место волевой фактор и самоконтроль.

Различия между восприятием устной речи и письменной в модели, разумеется, будут учтены; однако сразу отметим, что наиболее существенные ступени окажутся общими, едиными.

Следует сравнить также ступени восприятия со ступенями подготовки высказывания, с речевой интенцией, со структурированием высказывания. Некоторые ступени докоммуникативного этапа будут как бы воспроизводиться зеркально. Не забудем также, что модель создает впечатление дискретности, тогда как процесс непрерывен. Большинство ступеней, которые будут выделены ниже, совмещены во времени.

1. Общая готовность восприятия речи собеседника или письменного текста, готовность слухового механизма или зрительного: установка на восприятие, интерес к предстоящему диалогу или чтению, интерес к собеседнику как к личности; готовность к включению новой информации в объем старой; восприятие ситуации, в которой происходит общение, самовключение в поток жизни, поток событий; восприятие личности говорящего — его внешности, позы, жестов, мимики; создание образа автора читаемого текста в воображении; восприятие целостного просодического рисунка высказывания или его начальной части, воспринимаемого устного высказывания, его интонаций, смысловых и эмоциональных; оценка всех этих обстоятельств начала высказывания для понимания речи.

Все сказанное — этап дискурсного анализа, этап подготовки к восприятию речи как текста — звучащего или напечатанного.

Далее последуют этапы собственно речевые, текстовые.

2. Нерасчлененное, целостное восприятие всего высказывания, если оно невелико, и его начальной части — в противном случае. Грамматическое мышление, которое сформировано у современных людей, ориентирует нас на восприятие предложения, этому способствует не только его синтаксическая структура, но и интонации, произносительный рисунок.

Восприятие текста легко перешагивает синтаксические границы, речь воспринимается не по кускам, а непрерывно, восприя-

тие последующих компонентов текста накладывается на анализ и понимание предыдущих частей. Это первоначальное целостное восприятие дает слушающему и читающему общую ориентировку: он осознает, на каком языке произнесена речь (этот момент зависит от обстановки, в обычных условиях его нет), о чем говорит автор — тема, подтема, микротема, связи темы с другими темами; к кому обращена речь и пр.

Этому этапу предварительного целостного восприятия речи особенно большое значение придают психологи, в частности Л.С. Выготский.

Этот момент общей ориентировки иногда обладает самостоятельностью, что выражается небольшой паузой между репликами в диалоге, микропаузами в процессе чтения.

3. На фоне рассмотренного этапа мы выделяем, анализируя прием и восприятие речи, получение сигнала как нерасчлененного акустического потока. Если, вопреки ожиданию, мой собеседник заговорил на незнакомом для меня языке, я не могу вычленить в этом акустическом потоке ни одного фонетического слова. В этом случае общение может и не состояться, поскольку слушающий не сможет выделить и «узнать» хотя бы одно слово незнакомое или малознакомое языка, которое могло бы дать намек на смысл речи собеседника.

На этом этапе общению и взаимопониманию могут помешать акустические помехи, разные непредвиденные обстоятельства, отвлечение внимания слушающего и пр.

Если же восприятие этого акустического потока речи не останавливается, не прерывается, то оно переходит на следующую ступень — выделение фонетических слов.

При чтении этому, третьему, этапу соответствует восприятие целого блока напечатанного текста, называемого полем чтения: у опытного чтеца он составляет 5—8 слов, а у прошедшего обучение так называемому динамическому чтению (скорочтению) — несколько строк и более. Одновременно с основным полем чтения воспринимаются общие контуры последующих строк, абзацев, всей страницы.

4. Выделение фонетических слов облегчается подчас трудноуловимыми паузами между ними, изменяющейся интонацией и словесными ударениями. Но даже эти признаки не всегда позволяют избежать ошибок, и именно на этой ступени наиболее вероятны трудности распознавания слов принимаемой речи собеседника. Это известно каждому: слушающий переспрашивает, просит повторить сказанное, а иногда контакт прерывается полностью.

Выделению фонетических слов способствует ритмика речи на знакомом языке, а также свойственные этому языку интонации —

выделительная, перечислительная, интонация конца фразы, а также логические ударения. По-видимому, опознавание фонетических слов (их понимание) совмещается с их выделением, что также служит, возможно, самым сильным фактором восприятия речевого высказывания. Даже одно сразу понятое слово способствует пониманию всей фразы или ее отрезка.

При чтении этот этап не создает трудностей, так как в современном русском письме слова печатаются и записываются через интервалы, в отличие от памятников древнерусской литературы.

Однако при чтении предполагается дополнительная ступень перекодирования — переход с буквенного кода на фонемный, с учетом всех правил графики и орфографии.

5. Следующий этап — опознавание слов, их сочетание. Опознавание мыслится как сравнение с эталонами, имеющимися в долговременной речевой памяти. Но здесь мы вступаем в область догадок, так как не знаем, в каком виде в нашей памяти сохраняются языковые знаки — слова и пр. Предположим, что они соответствуют произносительному коду (есть и другие предположения). При таком допущении фонетические слова, вычлененные из воспринятого речевого потока, могут быть опознаны с помощью эталонов, хранящихся в памяти. Допустим, что это и есть понимание значения слов и других кодовых единиц, знаков.

Тот факт, что человек хранит в памяти десятки, даже сотни тысяч слов, неоспорим. Более того, память с огромной скоростью «подает» говорящему нужное для выражения мысли слово. В механизмах восприятия память по сегменту речевого потока (фонетическому слову) выполняет операцию намного более сложную: она проверяет, имеется ли эталон в памяти; если он есть, «подает» его; осуществляет операцию понимания этого сегмента, фонетического слова.

Здесь опять обратимся к понятию фонемы. На этом уровне толкования языковой способности человека психологи используют термин *фонематический слух*, т.е. слух, обеспечивающий восприятие фонем как смысловозначителей. Фонематический слух для родного языка начинает формироваться на первом-втором годах жизни ребенка и к возрасту 4—5 лет он уже сформирован и «работает», но существенно перестраивается в связи с усвоением письма и чтения.

Весьма вероятно, что операция сравнения фонетических слов как сегментов речевого акустического потока опирается на фонемы.

В какой оболочке хранится слово в памяти, мы не знаем. Но действие этого эталона знает каждый: мы узнаем значение слова, а вслед за тем и смысл целых групп слов, предложений, текста,



высказывания. Причем память перебирает подходящие значения многозначного слова, а это значит, что процесс узнавания фонетических слов не механистичен, слово узнается в контексте, а не изолированно, процесс узнавания слов не дискретен, а обладает комплексностью.

Для понимания текста необходим минимум его объема, он не одинаков в разных актах восприятия, но возрастание объема воспринятой речи (при условии его удержания в памяти) способствует его пониманию.

6. Однако предположим такую ситуацию: воспринят отрезок речевого акустического потока, состоящий из семи сегментов; возможно, что это предложение. Для шести фонетических слов в памяти нашлись эталоны, слушающий их опознал и осознал, а для одного — не нашлось. Возможны два варианта результата такого восприятия:

а) слушающий никогда не встречал такого слова, и эталона в памяти нет;

б) слово забылось, т.е. оно не активизировано, пассивно, и механизм поиска оказался бессильным.

Каковы в этом случае могут быть результаты общения?

Можно предположить, что собеседники не поймут друг друга и речевой акт не состоится. Но так бывает не часто. Контакт прервется лишь в том случае, если непонятых слов будет более одного.

В механизме речи предусмотрена *возможность антиципации*, или предвосхищения, проще — догадки. Условия, благоприятствующие догадке: общий смысл дискурса, диалога, контекста, реже — одного предложения; чутье языка, языковая интуиция; общая склонность слушающего к поиску, гипотезе, лингвистическому эксперименту; степень вхождения слушающего в тему, ориентирование в ней.

Слушающий понимает незнакомое слово по догадке, на основе воображения. Причем вероятность догадки достаточно высока: она выше 67% допустимого предела в языковых исследованиях (см.: А х м а н о в а О.С., М е л ь ч у к Н.А., П а д у ч е в а Е.В., Ф р у м к и н а Р.М. О точных методах исследования языка. — М., 1961).

Явление антиципации наблюдается не только в речи: это способность психики в той или иной форме предвидеть развитие событий, явлений, результатов действий.

Это способность человека представить себе возможный результат действия до его осуществления, возможность мышления представить себе способ решения проблемы до того, как она реально будет решена. Способность антиципации используется как прием обучения: в читаемый текст умышленно вводятся незнакомые сло-

ва, которые угадываются по тексту; при изучении иностранного языка в текст вводится новая грамматическая форма, что позволяет понять ее функцию. Предвосхищение — основа интуиции и творчества.

7. Но значительная возможность, вероятность ошибки требует самоконтроля, поиска способов проверки правильности догадки. В восприятии текста, как устного, так и письменного, печатного, чрезвычайно важна следующая ступень в анализе восприятия речи — осознание структуры текста, предложения как его структурной единицы, порядка слов в предложении на основе его актуального членения, осознание синтагм, словосочетаний. Впрочем, осознание инверсии и оттенков смысла предложения на ее основе приходит позже. На этом этапе осознание структуры высказывания и порядка слов в предложении подготавливает понимание грамматических связей в нем между словами (напомним, что границы между этапами, ступенями восприятия речи в нашем анализе условны).

8. Осознание грамматических связей между словами в предложении происходит, разумеется, не на основе называния частей речи и их грамматических признаков. Наивно также предположение о роли вопросов при осознании этих связей. Все это происходит в коде, который нам неизвестен. На это явление обратил внимание А.М. Пешковский. Он отметил то, что сама постановка вопроса к словоформе уже требует ее понимания каким-то иным, не известным нам способом. «Метод вопросов — это метод обучения, а не изучения, к самой науке о языке он имеет мало отношения» (Пешковский А.М. Школьная и научная грамматика. — 4-е изд. — М.; Пг., 1923. — С. 69). По-видимому, при восприятии речи осознание происходит на основе языкового чутья — тех глубинных, внутренних, не осознаваемых обобщений, которые формируются у человека в раннем детстве, совершенствуются в течение всей жизни и лежат в основе речевых процессов: сочетания слов, построения предложений, образования словоформ, выбора слов и пр.

9. Понимание предложения, более крупного компонента текста, целого высказывания. Суть этой ступени состоит во включении высказывания или его части в общий контекст диалога или воспринимаемого монолога, в систему ранее приобретенных знаний. Слушающий получает возможность выделения новой информации по принципу актуального членения, но на этот раз — не предложения, а текста более крупного объема.

На этом этапе усиливается роль обстановочной афферентации, глубже осмысливаются просодемы, знания всех обстоятельств, которые так или иначе могли повлиять на содержание высказыва-

ния. Здесь мы вновь обращаемся к анализу дискурса, потока жизни, в который как бы вплетается высказывание.

Наступает момент, когда слушающий включает новое знание в общую совокупность своего индивидуального знания.

Все сказанное относится не только к аудированию, но и к чтению с той лишь разницей, что читаемый напечатанный текст может быть воспринят повторно, и не один раз, что, разумеется, способствует глубине его освоения. При устном общении эта возможность почти всегда бывает исключена, даже если слушающий переспросит. В последнем случае он может услышать совсем не то, а новое высказывание. Вспомним Платона Каратаева в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»: «Не нашим умом, а Божьим судом».

На этой ступени с особенной силой выявляются и разница образования у говорящего и слушающего, и мировоззренческие позиции того и другого, и направленность их интересов, и черты характера, и темперамент, наличие или отсутствие чувства юмора...

Дело в том, что понимание текста, письменного и устного, в одно и то же время и коллективно, и индивидуально. Текст, признанный многими людьми и высоко ценимый, может каждым отдельным индивидом пониматься и истолковываться по-разному. Следует иметь в виду, что вопрос о сущности понимания текста — один из самых трудных в филологии. Эта проблема изучается **герменевтикой** — наукой, занимающейся проблемами понимания текста. Что же такое понимание?

Понимание — это процесс и результат адекватного замыслу говорящего постижения слушающим смысла его речи (или смыслов).

Понимание — это освоение чужих переживаний, мыслей и решений, опредмеченных в речи (тексте).

Понимание — это воссоздание ситуаций действия автора текста (ситуаций предметных и психических, духовных).

Понимание — это движение к знанию. Таковы некоторые из определений понимания (см.: Б о г и н Г.И. Филологическая герменевтика. — Калинин, 1982). Автор счел необходимым обратиться к герменевтике на данной ступени анализа восприятия речи, здесь это наиболее уместно.

Герменевтика особенно важна для научно обоснованного толкования написанных текстов, т.е. при чтении; она возникла из потребностей толкования рукописей.

В частности, герменевтика интересуется и такими случаями, когда слушатель или читатель достигает более глубокого понимания текста, чем было задумано автором, или истолковывает смысл текста противоположно замыслу автора.

10. Наступает время проверки собственного восприятия и понимания речи: правильно ли поняты коннотации — дополнительные, иносказательные, подчас нелегко расшифровываемые стилистические варианты, необычные семантические толкования которых могут совершенно изменить смысл высказывания. Коннотации служат для выражения эмоционально-экспрессивной окраски высказывания, придавая ему тон торжественности, непринужденности, фамильярности и т.п. На этой ступени у слушающего возникают сомнения в искренности, правдивости говорящего. Ф. Ларошфуко писал в «Максимах»: «Язык нам дан для того, чтобы скрывать свои мысли». Искусство разгадывать подлинные мысли говорящего приходит с опытом жизни, со знанием прошлого и настоящего, с высокой критичностью ума, с аналитическими умениями, с опытом оценочного отношения к новой информации.

В арсенале говорящего немало средств, которые, с одной стороны, украшают речь, делают ее выразительной, остроумной, с другой стороны, дают основание для различного толкования: это риторические фигуры, тропы, аллюзии, перифразы, аллегории, парадоксы, гиперболы... Применение всего этого богатства высоко ценится в мастерстве оратора, дипломата, политика, писателя. Но все это не всегда доступно критическому восприятию рядового слушателя или читателя.

Бывает, что слушающий или читающий не сразу схватывает смысл воспринятого: возможно, воспринятый текст труден для него, ему приходится сделать «перевод» на язык своего индивидуального кода.

Впрочем, бывает и так, что сам автор оказывается в неловком и даже смешном положении. В одном стихотворении автор сравнил поэтический труд с радостью рыбака, который из своих сетей достает «огромные рыбины — мысли». Вряд ли он мог предположить, что этот образ, эта коннотация может обернуться против него самого. Но беспощадный фельетонист озаглавил свой разбор этого стихотворения «Рыбины мысли», убрав, разумеется, тире. Возможно, что многие читатели воспринимали этот образ в положительном смысле, не подозревая такого коварного переосмысления.

Критический анализ собственного восприятия и понимания высказывания может оказаться весьма продолжительным, слушающий иногда возвращается к этому тексту спустя какое-то время, вновь и вновь выверяя свое понимание. Это особенно вероятно в варианте чтения текста.

11. Существенное место принадлежит оценке языкового мастерства и интеллектуального уровня говорящего: удачный или неудачный выбор слов, ясность и убедительность речи, уместность образов, ошибки в знании ли-

тературной нормы или их отсутствие, новизна и актуальность информации, художественность и меткость выражения мысли, остроумие, стандартность или нестандартность мышления и языка и т.п.

Оценочная ступень во многих случаях может отсутствовать, она не обязательна в структуре речевого акта. Эта ступень характерна для слушателя, имеющего собственный опыт построения речи, риторический опыт. Она может послужить для слушающего уроком положительного или отрицательного характера, но может и слиться со следующей ступенью.

12. Здесь мы переходим к оценке личности говорящего по формуле Сократа. «Заговори, чтобы я тебя увидел», — так сказал Сократ пришедшему к нему новому ученику. Возможно, что услышать речь незнакомого человека важнее, чем познакомиться с ним каким-либо другим способом. Может быть, для этого одного высказывания мало, но сам подход, безусловно, верен: в речи раскрывается личность, образованность индивида и его культура, нравственный облик, а возможно и темперамент, манеры.

Если восприятие — чтение, то данная ступень анализа формирует образ писателя, автора книги: раскрывает его идеи, позиции, мышление, мастерство изображения картин жизни, своеобразие индивидуального стиля.

13. Наконец, последняя ступень восприятия, его следствие — это стратегия дальнейшего речевого и неречевого поведения, переход к посткоммуникативному этапу речевого акта, ибо услышанное (прочитанное) может изменить прежние намерения перцепиента, воспринявшего речь.

Принявший чужое высказывание должен решить ряд вопросов:

ограничится ли он восприятием высказывания собеседника или будет строить новое, собственное высказывание;

если нет, то как он использует полученную информацию, услышанную или прочитанную;

если да, то он начинает формировать содержание нового высказывания и его языковую форму.

Это уже проектирование обратной связи.

Такова структура речевого акта (главы 9—14); таково восприятие речи, рассмотренное аналитически. Еще раз напомним, что те 13 ступеней, которые рассмотрены в главе 14, во многом совмещены, протекают в крайне сжатые сроки; лишь последние ступени могут быть рассредоточены. Но даже они могут протекать сжато, как диктует ситуация.

Восприятие речи — отнюдь не пассивный процесс, как часто говорят. Активность слушающего или читающего проявляется на

всех ступенях: во-первых, все воспринять, ничего не пропустить; во-вторых, отобрать наиболее важное, актуальное, ценное, интересное; в-третьих, все понять, затратив немалые усилия; наконец, запомнить наиболее важное, существенное, ведь запоминать все подряд вряд ли целесообразно.

Любопытно понаблюдать, как внешне проявляет себя слушающий студент. Если он успевает следить за логической нитью лекции, то внешне спокоен, уверен в себе, его взгляд переходит от фигуры профессора к тетради. Временами взгляд оживляется, реже — загорается интересом, он спешит записать то, что его заинтересовало. Студент не записывает все подряд (как правило, все записать не успевают, да и нужно ли). Лучшие студенты и не стремятся к полной записи, они конспектируют, т.е. создают собственный текст на основе лекции. Примеры, повторные разъяснения, элементы беседы, диалога в ходе лекции они либо пропускают (ограничиваются прослушиванием), либо фиксируют сокращенно. Иными словами, слушание лекции — активная, напряженная и весьма утомительная работа.

Небезынтересно понаблюдать, как адвокат-защитник слушает речь прокурора-обвинителя (предполагается, что речь прокурора защитнику заранее не известна). Он внимателен, не пропускает ни единого слова, пункты обвинения фиксирует в своей тетради, отмечая те из них (пункты), которые предстоит опровергнуть.

А вот как слушает на экзамене учитель или профессор ответы ученика или студента. Учитель не удовлетворен ответом ученика, он с трудом сдерживает себя, чтобы не перебить отвечающего (к сожалению, экзаменатор все же нередко перебивает отвечающего и это окончательно сбивает ученика).

Наблюдение процесса восприятия речи — это профессиональное умение для многих: педагогов, режиссеров, следователей, священников, логопедов и т.п.

Восприятие письменной речи, или чтение, занимает огромное место и время в жизни современного человека, для многих чтение намного превышает совокупность всех видов аудирования. Вот некоторые из проблем, интересующих исследователей: читательские интересы разных слоев населения; формирование читателя, его умений на разных возрастных ступенях; типология читателей по возрастам; особенности восприятия книг, газет, журналов на разных возрастных ступенях; пути обучения чтению в школе, самообучение в семье; скорочтение; механизмы чтения как процесса и др. По неясным причинам аудирование не пользуется таким же вниманием исследователей. Исключение составляет, пожалуй, лишь восприятие телепередач и звучащей рекламы.

## ГЛАВА 15. ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ

Посткоммуникативный этап речевого акта может иметь весьма продолжительные последствия речевого контакта: это время может измеряться столетиями. Это «Илиада», «Поучение Владимира Мономаха чадам», народные пословицы, меткие высказывания выдающихся людей, афоризмы.

В подобных случаях обратная связь не буквальна, она не может быть связана с моментом первого высказывания и обращена к автору. Поэтому в данной главе будут рассмотрены результаты первых двух этапов речевого акта — докоммуникативного и коммуникативного — в ограниченных временных рамках.

Обратная связь слушающего с говорящим может иметь следующие формы.

**Новое высказывание:** реплика или развернутое высказывание в диалоге, беседе, дискуссии, беседе друзей; ответное письмо в переписке, деловой или дружеской; дискуссионная статья в газете или журнале; размышление, вызванное прочитанной книгой, статьей — это внутренняя речь, которая может быть записана или произнесена впоследствии, но может остаться незаписанной (в последнем случае обратная связь примет форму духовного богатства кого-то из людей); отклик на прочитанное или услышанное, записанный в личном дневнике.

Новое высказывание может быть как немедленным, непосредственным, так и отсроченным. В любом случае обратная связь есть выражение заинтересованности, активности отдельного человека или многих людей.

Следы высказывания могут оказать влияние на речевое или деятельностное поведение человека в самых разнообразных сферах жизни. Новое высказывание, порожденное первым высказыванием, может быть перенесено в другую группу общающихся людей, в другое место; полученная информация может быть преобразована.

**Действие,** вызванное воспринятой речью: немедленное выполнение просьбы или приказания; отсроченное действие, например посещение магазина и покупка рекламированного товара (реклама шла по телевидению вчера вечером); воздержание от каких-либо действий как результат воспринятого высказывания; постоянное изменение в поведении под влиянием чьих-то убеждений, советов, просьб; поступки «наоборот» вопреки просьбам и убеждениям; активное противодействие поданному совету и пр.

Ситуации при этом бесконечно разнообразны: трудовые, учебные, дипломатические, военные (боевые), ситуации на рынке, на почте, в поезде, дома на кухне, на пешеходном переходе в большом городе, на туристической тропе и т.п.

Причем далеко не всегда действие связывается субъектом с тем речевым актом, которым оно вызвано: действие может управляться из тех сфер бессознательного, которые не подвластны разуму, контролю сознания. Как видим, именно на этапе обратной связи речевое действие полностью «врастает» в поток жизни.

**Внутренний результат** воспринятой речи, результат конкретных речевых актов. Автор высказывания может никогда и ничего не узнать о внутренних переживаниях воспринявшего его речь. Но эта речь затронула глубинные душевные струны, человек размышляет, спорит внутренне со своим собеседником, автором высказывания, а то и с самим собой. Это состояние внутреннего диалога может быть намного богаче и продолжительнее прямого общения говорящего и слушающего.

У большинства людей внутренняя, мысленная, духовная жизнь намного богаче внешней. Здесь уместно сравнение с айсбергом, с его надводной и подводной частями. Художественная литература богата примерами внутренней жизни героев: это размышления Пьера Безухова в романе «Война и мир», метания и муки Раскольникова в «Преступлении и наказании», рождение поэта в исстрадавшейся душе доктора Живаго...

В последних примерах связи поступков и переживаний люди уже утрачивают прямую связь с первоначальным высказыванием: все смешивается и перемальвается в сложнейшем водовороте жизни, где способность мысли и речи играет все-таки очеловечивающую роль.

Впрочем, есть и еще одна форма обратной связи: это ее полное отсутствие. Например, я прослушал речь оратора, пожал плечами, а может быть, не сделал даже этого и молча ушел, не вспомнив впоследствии об этой речи никогда. Это ведь тоже результат коммуникативного акта.

Представляет интерес обратная связь как объект современных исследований. Последние необходимы, потому что обратная связь укрепляет социальные, информационные и духовные нити, связывающие людей, индивидов: это социолингвистический аспект в структуре речевого акта.

Проблематика таких исследований: виды обратной связи, проблемы ее результативности, эффективности; индивидуальные различия и особенности ее функционирования; формы обратной связи в устном, письменном общении и в таком специфическом виде восприятия речи, как чтение литературы различных назначений, жанров, тематики; обратная связь в массовой коммуникации (в прессе, радио- и телепередачах) и рекламе; познавательная и учебная деятельность как обратная связь «учитель—ученик» или даже взаимно-обратная связь «учитель ↔ ученик». Кстати, образовательный процесс пока не исследовался в ключе теории речевых актов.



По-настоящему глубоко поставлено в развитых странах исследование эффективности средств массовой коммуникации и рекламы: на такие исследования не жалеют средств ни государство, ни частные компании.

## ГЛАВА 16. БИЛИНГВИЗМ

Проблемы билингвизма выходят далеко за рамки теории речевой деятельности: это сравнительная типология языков, проблемы происхождения разных языков, их развития, языковые универсалии и многое другое.

Для данного курса теории речи и тем более для второго его раздела «Механизмы речи» важно разобраться, кого можно назвать билингом (каковы критерии билингвизма), как возникает, развивается билингвизм, как происходит овладение вторым (третьим, четвертым) языком и речью на новом языке, каковы пути и социальные причины возникновения билингвизма. Разумеется, важно и то небольшое, что нам известно о механизмах двуязычия, о взаимодействии двух или нескольких языков у билингва.

До сих пор предметом рассмотрения была родная речь, язык родителей, точнее — язык окружающей среды. Но по мере развития международных контактов все большее количество людей во всех странах мира не ограничиваются родным языком, они читают, разговаривают, слушают радиопередачи, пишут хотя бы в малой мере на втором, третьем. Так начинается **билингвизм** (все чаще употребляются слова *полилингвизм* и даже *мультилингвизм*). Людей, владеющих многими языками, называют полиглотами; некоторые из них знают по нескольку десятков языков.

Как же языки не смешиваются в их памяти? Однажды автор данной книги задал этот вопрос Владимиру Дмитриевичу Аракину, знавшему все европейские языки, многие тюркские, его последняя книга называется «Таитянский язык». Этот необыкновенный человек ответил на вопрос не без возмущения: «Как же языки могут смешаться? Ведь каждый язык — система!»

Автор смолчал, но подумал: «И все же эти системы как-то взаимодействуют. Ведь несомненно существует интерференция языков, психологический перенос средств родного языка и в области грамматики, и в лексике, и особенно в фонетике». Напомним, что фонетический код ближе всех остальных к коду внутренней речи. Его влияние на иноязычную фонетику преодолевается особенно трудно. Возможно, у полиглотов интерференция слабее проявляет себя, системы разных языков менее влияют на новые языки.

Кстати, не раз высказывалось и такое утверждение: добиться чистоты речи легче на языке неблизкородственном; изучающему

языки рекомендуют после японского изучать суахили (А.А. Леонтьев).

Об интерференции подробнее будет сказано далее, в связи с проблемами обучения неродным языкам.

Кого же можно считать билингвом? Можно встретить и такое, наименее строгое определение: билингвом считается тот, кто может на втором языке совершить коммуникативный акт, добиться взаимного понимания. По такому критерию билингвом можно считать очень многих, хотя бы на основании школьного изучения английского, немецкого, французского.

По самому строгому критерию, билингвом считается тот человек, который с одинаковой легкостью говорит и **мыслит** как на родном, так и на втором языке. Согласно этому критерию человек, который в процессе речи вынужден мысленно формировать предстоящее высказывание на родном языке (хотя бы частично) и тут же переводить на второй язык, не может считаться билингвом.

Только полный набор «шагов» речевого акта на втором языке — речевая интенция, подготовка содержания, выбор слов, грамматическое маркирование, кодовый переход на акустическую или графическую формы речи — дает право называться билингвом. Такому строгому критерию отвечают сравнительно немногие: из числа представителей народов России получившие образование на русском языке татары, якуты, евреи, немцы, осетины и многие другие; старшее поколение русской диаспоры во Франции, США, немало русских в странах ближнего зарубежья. Могут быть названы многие известные деятели культуры, писатели, которые с одинаковой легкостью изъяснялись и писали на двух или нескольких языках, — от Антиоха Кантемира до Иосифа Бродского: А.Д. Кантемир (восточные языки), А.С. Пушкин, И.С. Тургенев (французский), В.В. Набоков, И. Бродский (английский), И.А. Бодуэн де Куртенэ (французский, польский) и многие другие.

По определению Е.М. Верещагина (Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма). — М., 1969), человек, способный употреблять в ситуациях общения две различные языковые системы, — билингв, а совокупность соответствующих умений — билингвизм. Человек, способный пользоваться только одной языковой системой, только родным языком, может быть назван монолингвом.

В России, в среде образованного дворянства со второй половины XVIII в. распространился французский как язык дипломатии, культурного, даже бытового общения. Изучался также немецкий язык: он использовался в науке, военном деле, в технике, итальянский — в музыке; английский, ставший в конце XX в. наиболее притягательным из всех иностранных языков не только в России,

но и в большинстве развитых стран, теперь занимает первое место в мире по количеству литературы, изданной на нем, особенно научной.

Из числа самых распространенных языков мира (китайский, французский, испанский, русский, английский, японский, хинди и др.) английский наиболее изучаемый язык как в силу его роли в англоязычном мире (Великобритания, США, Австралия, Канада), так и в силу его разработанности в целях обучения. Многие считают, что он наиболее легок для изучения. Говорящий по-английски в наши дни может легко общаться на авиалиниях мира, в отелях, офисах и т.п.

Сфера русского языка как второго, неродного в последние годы сокращается в связи с распадом СССР. Во многих странах он перестал изучаться в школах, закрываются факультеты русского языка в университетах некоторых стран. Однако, по утверждению В.Г. Костомарова, существенно возросло число изучающих русский язык в связи с интересом к русской культуре, литературе, традициям, истории.

В теории билингвизма рассматриваются **причины** возникновения би- и полилингвизма, т.е. социальные его источники. Виды контактов:

а) общность территории проживания людей разных национальностей (смешанное население). Так, в Москве проживают, кроме русских, армяне, евреи, татары, украинцы, грузины, немцы и др. Все они билингвы, если, конечно, не забыли своего родного языка. Наблюдается также повышенный процент билингвов на сопредельных территориях, вблизи границ: испано-французской, польско-литовской и пр.

Примерами общности территории могут служить некоторые государства: Швейцария — французский, немецкий, итальянский языки; Канада — английский и французский. Немало и таких стран, в которых в отличие от Швейцарии, Канады наблюдается неравноправие языков, приводящее подчас к острым конфликтным ситуациям. Но, несмотря на конфликты, билингвизм и неизбежен, и необходим;

б) эмиграция и иммиграция по политическим, экономическим причинам: в Россию из Франции после Великой французской революции и из России во Францию после революции 1917 года. На основе переселения в поисках источников дохода из Европы в Северную Америку сложилось великое многонациональное и многоязычное государство — Соединенные Штаты Америки;

в) экономические, культурные связи, туризм и, увы, войны. Все эти причины не только способствуют переселению людей и смешению языков, но и стимулируют развитие и изучение языков. Живой пример: в Париже живет потомок русских эмигрантов

первой волны Д.Н.С., он свободно владеет русским языком (родной язык, на котором говорили его родители), французским (язык его родины, образования, быта), латынью (его университетская специальность), новогреческим (язык его супруги), японским, который он изучал в течение пяти лет в Японии, преподавая латынь в университете Токио. Также он свободно говорит по-английски и по-немецки — это языки, которые преподавались в лицее, где он учился. Таков облик языковой личности филолога современной Франции: пример достойный, но не исключительный.

Хорошо владеют языками представители мобильных профессий: моряки, дипломаты, коммерсанты, разведчики (сотрудники секретных служб);

г) образование и наука: неродные иностранные языки изучаются во всех странах в средних школах и вузах, в семьях, методом самообразования и пр.

Знание языков обогащает человека духовно, развивает его интеллект, раскрывает перед ним возможности образования, позволяет читать в подлиннике иностранную литературу, научные труды, ездить по миру, без переводчика общаться с людьми.

За последние два столетия сложилась теория и методика обучения неродным языкам, подготовлены и научные силы, и практические преподаватели. Проблематика названной науки: сравнительное, сопоставительное изучение преподаваемого и родного языков в областях фонологии, грамматики, лексики и словообразования и пр.; исследование интерференции родного языка при изучении иностранного и поиск путей преодоления интерференции; описание изучаемого языка в учебных целях и отбор теоретического и практического материала для изучения, включения в учебники и пр.; обоснование методов изучения неродных языков, их проверка, сравнительное изучение эффективности того или иного метода; разработка практических методик и так называемых технологий обучения; исследование психолингвистических основ усвоения второго, третьего языков, исследование механизмов их взаимодействия, в частности перевода с языка на другой язык; исследование путей формирования так называемого раннего детского билингвизма.

В России проблемами преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного занимаются А.А. Миролюбов, И.Л. Бим, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, В.Г. Гак, А.А. Лентьев, Е.И. Пассов и многие другие.

Дальнейшее обсуждение проблемы требует **типологии** билингвизма.

Различают следующие типы билингвизма.

**Координационный** и **субординационный** билингвизм, то же — полный или неполный.

Первый предполагает координацию родного и неродного языков; при втором типе речь на неродном языке подчинена родному языку.

Субординационный так называется потому, что говорящий мыслит и проходит подготовительные ступени речи на родном языке, а переход на акустический или графический код у него осложняется переводом лексики и грамматики с родного языка на иностранный. При этом он не всегда удачно находит во втором языке корректные соответствия; могут резко усилиться интерференционные явления не только в фонетике, но и в лексике, синтаксисе.

При координационном типе билингвизма все подготовительные, внутренние, мысленные операции протекают на втором языке; в затруднительных случаях добавляется функция самоконтроля говорящего или пишущего, но при полном знании второго языка контрольная функция отпадает.

Резкой границы между координационным, полным, и субординационным, неполным, билингвизмом быть не может. Иными словами, обычно наблюдается переходный период к полному билингвизму. Полный координационный билингвизм не оспаривается даже максималистами; промежуточные ступени оспариваются, хотя и они обычно достигают цели общения.

По числу усвоенных речевых действий различают **рецептивный** и **продуктивный** типы. Рецептивный тип обеспечивает лишь восприятие речи на втором языке, причем чаще всего воспринимается напечатанный текст, дающий читающему время для его осмысления, что позволяет воспользоваться словарем. Такой тип билингвизма весьма распространен среди ученых, инженеров, других специалистов: они читают свои специальные труды, успешно извлекают из них необходимую им информацию, но говорить свободно не могут. Нередко успешно составляют письменный текст сначала на черновике.

Нередко опытный специалист, особенно если он изучал латынь и древнегреческий, может прочитать книгу или статью на языке, которого он не изучал, например на испанском, опираясь, во-первых, на терминологию, а она интернациональна, на знание проблем своей науки, а также на развитую способность антиципации: она его не подводит.

Продуктивный тип предполагает не только восприятие, но и продуцирование устной и письменной речи, умение свободно выразить свою мысль на неродном языке по субординационному или даже по координационному типу. Надо заметить, что многие билингвы продуктивного типа, легко и свободно выражающие свои мысли на втором языке, не умеют ни читать, ни писать на нем. Так что оценивать эти два типа билингвизма можно только с позиций потребностей жизни.

Особым случаем билингвизма служит такой нередкий вариант, когда субъект свободно пользуется текстами на иностранном языке, тогда как целостной коммуникативной компетенцией на этом языке не обладает. Например, читает по памяти молитвы на церковно-славянском языке, полностью понимает их содержание, но по-церковнославянски не говорит (впрочем, этот язык и не предназначен для разговора). Или певец исполняет арию на итальянском языке (ради созвучия музыки и языка, текста), но говорить по-итальянски не умеет.

Ученый читает тексты на готском языке, на латыни, но говорить на этих языках не пытается.

По условиям возникновения различают **естественный** и **искусственный** билингвизм.

Первый возникает чаще всего в раннем детстве под влиянием разноязычного окружения, например в семье говорят по-армянски, но и во дворе, и в детском садике, и в школе звучит русская речь. Вариант раннего детского билингвизма подробнее будет рассмотрен далее.

Взрослый вариант естественного билингвизма: русский, не владеющий французским языком, уехал во Францию надолго, на постоянное жительство. Там постепенно освоился, разговаривал с соседями на улице, на работе — и через год уже неплохо говорил по-французски. Обычно к такому естественному процессу добавляются уроки, которые проводит опытный преподаватель французского языка.

Искусственный билингвизм формируется в процессе обучения. Не следует забывать, однако, что в процесс обучения, в соответствии с методиками обучения, вводятся ситуации, имитирующие естественную жизнь: это различного рода ролевые игры, театрализованные занятия, «полное погружение» в атмосферу изучаемого языка, исключая перевод с родного. Методы, ограничивающие перевод и даже полностью исключаящие его, постепенно развивают внутреннюю речь на изучаемом языке.

В последние десятилетия стали использоваться интенсивные методы изучения, исключаящие всякие отвлекающие факторы, раскрывающие скрытые резервы сознания и бессознательного. Такова суггестопедия, использующая силу внушения (в России эту методику описала Г.И. Китайгородская).

В 60—70-е годы шли дискуссии между сторонниками прямых методов обучения иностранному языку через речевое общение (это были попытки внести в искусственное формирование билингвизма естественные ситуации) и сторонниками грамматико-переводных методов. Отзвуки старых споров слышны и сегодня, однако несомненно то, что произошел синтез методов на основе поня-

тий коммуникативной компетенции обучаемых и их языковой и лингвистической компетенции.

Однако вернемся к **раннему детскому билингвизму**: этот феномен давно привлекает исследователей механизмов усвоения языка на основе речевой среды.

Чем раньше начинается влияние на ребенка двух или даже трех языков через речь на этих языках, тем слабее интерференция родного языка, тем прочнее, устойчивее навык. Известны многочисленные примеры раннего билингвизма. Вот они. Русский мальчик в возрасте двух лет заговорил по-литовски (семья жила в Литве). Литовский язык почти «не отставал» от родного русского. Мальчик свободно и чисто говорил и мыслил по-литовски. В возрасте 14 лет он переехал в Россию, где редко общался с литовцами. Но литовского языка не забыл, и когда 50 лет спустя вновь оказался в Литве, литуанист Й. Корсакас моментально определил: «Вы родились в Литве: литовские дифтонги иностранец может усвоить только в раннем детстве». В данном случае фонетика литовского языка была усвоена в том возрасте, когда система произношения еще обладала пластичностью (установлено, что период ее пластичности истекает к семи годам).

Еще один пример: мать мальчика — молдаванка, отец — армянин, живут в Москве, родители говорят между собой по-русски. К трем годам у мальчика было три языка: язык мамы и папы — русский, язык бабушки-молдаванки — молдавский, язык бабушки-армянки — армянский. Ребенок сам персонифицировал языки. Но когда ребенок пошел в школу, то русский язык одержал победу. Известны подобные случаи в семьях, где отец и мать разноязычны, например студенты вуза в Москве: он — колумбиец, она — татарка, третий язык — русский.

Примеры раннего билингвизма дают основание полагать, что в период до 3—5 лет, когда зарождается языковое чутье, т.е. усвоение **системы** языка, того, что в нем закономерно, каждый из языков имеет собственную физиологическую базу. Возможно, что именно такое усвоение языков имел в виду В.Д. Аракин: язык — система.

На более высоких ступенях изучения родной язык изучается как норма: варианты, исключения из правил, коннотации. Все это затрудняет усвоение языка как системы.

В раннем детстве язык усваивается без волевых усилий и языковые обобщения формируются внутренне, неосознанно. Позднее такое усвоение не исчезает, но оно менее эффективно.

По близости, по родству языков различают **близкородственный** и **неблизкородственный** типы билингвизма. На первый взгляд, первый тип проще: трудно ли русскому заговорить по-польски, по-болгарски, ведь языки так близки!?

Но эта легкость действительно имеет место лишь на ранних ступенях усвоения второго языка, а в дальнейшем, на продвинутых этапах обучения, начинаются трудности: различия между языками оказываются едва уловимыми и почти непреодолимыми. Крайне трудно избавиться от акцента в произношении, не допустить ошибки в сочетаемости слов, перейти с разноместного русского ударения, например на польскую систему ударения на предпоследнем слоге, не ошибиться в интонации, в паралингвистических средствах (например, русские кивают головой вверх-вниз в знак согласия, а болгары покачивают из стороны в сторону).

Обратимся, наконец, к труднейшему вопросу — к **физиологическим** основам билингвизма, к гипотезам и спорам в этой области.

В сущности, все этапы порождения высказывания: и речевая интенция, и определение плана содержания, и языковое структурирование, и механизм кодовых переходов, и ступени восприятия высказывания — универсальны для всех языков, которыми владеет индивид (при координационном типе билингвизма).

Различны лишь те блоки речевого действия, в которых формируются ассоциации и складывается само высказывание. Логично предположить, что каждый из языков, которыми владеет билингв, должен иметь собственную базу. При полном, координационном, билингвизме, при так называемом «полном погружении» в неродной язык эти две базы должны работать независимо друг от друга; лишь при волевом усилии говорящего происходит взаимодействие систем и говорящий может перейти на другой язык. Известны случаи, когда ученый, полиглот, начав свою речь, скажем, по-французски, вскоре с легкостью переходит на латынь, затем — вновь на французский... Или на английский. Следовательно, даже полное погружение во второй язык не бесконтрольно, оно управляемо.

При координационном билингвизме органы порождения речи выполняют дополнительное действие, которого нет в процессе родной речи: это перевод с языка на язык, поиск слов второго языка для перевода.

Если допустить наличие особого стереотипа для каждого языка в мозгу полиглота, то придется признать, что тот имеет 18 и даже более таких стереотипов. Трудно в это поверить, да и не слишком ли механистично такое предположение: ведь мозг человека — это не коробка скоростей у автомобиля. К тому же гипотеза отдельных систем для каждого языка не может объяснить, как человек усваивает новые языки — второй, третий, пятый...

По-видимому, физиологическая основа би- и полилингвизма так же сложна и избыточна, как сложен и обеспечен резервами весь мир речи и языка у человека.



Здесь уместно вернуться к раннему детскому билингвизму.

Феномен естественного, подчас почти не заметного, происходящего в игре и в живом общении овладения вторым языком только заговорившим на родном языке ребенком не перестает изумлять исследователей.

Но возникали и сомнения: не мешает ли второй язык первому, родному?

К этой дискуссионной проблеме в 1928 г. обратился крупнейший авторитет в вопросах психологии речи — Л.С. Выготский. В статье «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» (Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 3. — С. 329) он вступил в полемику с Эпштейном, проводившим в 1915 г. в Швейцарии исследование раннего детского билингвизма. Эпштейн утверждал, что между языковыми системами, из которых каждая связана с мыслью ассоциативными связями, возникает антагонизм, который в итоге приводит к обеднению родного языка и даже к общей умственной отсталости.

Л.С. Выготский, опираясь на собственные исследования, а также на публикации французского лингвиста Ронжа, утверждает обратное: по его мнению, взаимодействие различных языковых систем не только не ведет к торможению психического развития, но и способствует именно развитию (Собр. соч. в 6 т. — Т. 3. — М., 1983. — С. 331). Особенно высоко Л.С. Выготский ценит тот факт, что две или даже три языковые системы развиваются независимо одна от другой, т.е. перевод не требуется. Добавим к этому, что в затруднительных случаях ребенок, как и взрослый, может обратиться к родному языку.

По нашим наблюдениям, раннему билингвизму способствует персонификация языков (язык папы с мамой, бабушки) и разные языковые коллективы: дома или в детском садике, позже — дома, в школе.

В пользу раннего билингвизма говорит и тот факт, что среди многих немолодых людей, чей интеллект широко признан, высок процент ранних билингвов; так, по рассказу полиглота В.Д. Аракина, первые три языка он усвоил к трем годам (мама и папа — русские, няня — немка, бонна — англичанка). Когда мальчику было пять лет, семья переехала во Францию, поселились вблизи испанской границы; играя с мальчишками, он вскоре заговорил по-испански и по-французски.

Однако сомневающиеся не признают своего поражения, они говорят, что дети, пострадавшие от раннего билингвизма, нам просто не известны, возможно, их не так мало. В 50-е годы литовский психолог Й. Яцикявичус выступал против раннего изучения русского языка, ссылаясь на опыт Эпштейна. Однако споры не остановили всеобщего растущего стремления к раннему изучению языков: оно отмечается во всем мире.

К проблеме физиологических основ билингвизма имеет прямое отношение феномен **переноса умений: транспозиции и интерференции.**

Перенос умений в психологии изучен на примере разных видов деятельности; перенос языковых умений — одна из проблем, изучаемых лингводидактикой. Модель изучения обычно такова:

сопоставление родного и изучаемого языков, их сравнительная типология;

перечни сходств (для положительного переноса — **транспозиции**) и области различий (область отрицательного переноса — **интерференции**);

разработка методики и упражнений для поддержки транспозиции и для борьбы, длительной и нелегкой, с интерференционными явлениями в области произносительной, грамматической и пр.

О развивающей функции сопоставлений двух или нескольких языков и в речи, и в анализах текстов, и в изучении языковой теории писали такие известные русские лингвисты, как Ф.И. Буслаев, А.Д. Алферов, Л.В. Щерба, В.Г. Костомаров, А.В. Текучев. Многочисленные примеры подтверждают: человек, владеющий несколькими языками, обнаруживает высокий уровень познавательных интересов, живой творческий ум. Известна европейская традиция изучения латыни и древнегреческого языка в гимназиях и университетах с целью умственного развития.

Сколько же языков может вместить мозг человека? Согласно Книге рекордов Гиннеса — 70. Трудно представить себе такое количество языковых систем, независимых одна от другой, в блоках речевой системы человека. Поистине неисчерпаемы резервы нашей психики. Что же касается десяти языков, то таких полиглотов в России, по-видимому, насчитываются сотни и тысячи.

## РАЗДЕЛ III

# РЕЧЬ В ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ

### ГЛАВА 17. РЕЧЬ И КУЛЬТУРА. ТЕОРИЯ РЕЧИ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

В первом разделе данной книги, в главе 3 «Функции языка...» уже была начата тема нового, третьего, раздела. Были показаны функции языка: коммуникативная, эмотивная, номинативная, функция формирования и выражения мысли, познавательная и другие, — и их реализация в речи.

Теперь взглянем на речь в жизни отдельного человека и всего общества сквозь призму культуры как общечеловеческого феномена.

Дать определение культуры нелегко. Термин латинского происхождения, переводится как возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание. Приведем несколько определений культуры:

исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в создании ими материальных и духовных ценностей;

совокупность достижений человечества в производственной, общественной и духовной жизни;

синоним — *цивилизация*; антонимы — *дикость, варварство, некультурность*; производные: *культурный — бескультурный, культивировать*.

В большинстве определений культуры подчеркивается ее творческий характер, созидательность, развитие, движение.

Сущность культуры наглядно, предметно раскрывается через ее содержание, сферы и виды. Культурологи выделяют три ее сферы.

1. **Физическая культура** — совершенство тела человека, система развития тела, тренировки мышц, эстетика тела — мужского и женского, здоровье — гигиена, медицина, физкультура, спорт, здоровый образ жизни, валеология, охрана труда, отдых, туризм и пр. История физической культуры знает немало систем древней Индии, Китая, Японии; высоко ценилась гимнастика в Древней Греции; заслуживают внимания военные упражнения, соревнования, турниры, укреплявшие тело, волю, выносливость, ловкость.

В наше время физическая культура имеет свои научные основы — от основ физического воспитания детей до высочайшего уровня медицинских исследований, до подлинных открытий.

И хотя, казалось бы, физическая культура не нуждается в словах и речах, на самом деле в речевых формах она развивалась всегда: от ритмики текстов, произносимых вслух или мысленно при выполнении физических упражнений, до современных точнейших исследований. В физической культуре используются свои специфические коды, знаковые системы.

**2. Материальная культура** — это уровень производства: сельского и промышленного; культура сбора даров природы, добычи полезных ископаемых, культура выращивания растений и животных, ухода за ними, изготовление продуктов питания, средств домашнего быта, строительство, создание новых материалов, механизмов, машин, средств транспорта, создание, наконец, таких устройств, которые выполняют некоторые функции человеческого разума. Это компьютеры, которые используют знаковые системы, иными словами, принимают и передают речь людей, решают логические и математические задачи.

Материальная культура человечества достигла огромных успехов за последние два-три столетия; прогресс техники все ускоряется. Он порождает не только надежды, но и тревоги, ибо приводит к разрушению экологического равновесия в природе, создает технические, химические и биологические средства уничтожения людей и приближается к возможности вмешательства в генетическую природу своего создателя — человека.

Развитие материальной культуры становится возможным благодаря успехам науки. Науки, особенно естественные, давно уже сделались основой и условием технического прогресса, а в последние годы стало употребительным понятие «наукоемкое производство», которое признается важнейшим. Наивысшей ценностью в экономическом потенциале отдельных стран теперь уже признается их интеллектуальная элита.

Материальная культура сближается и даже срастается с культурой разума, т.е. с духовной культурой, однако не со всеми ее неизмеримыми богатствами, а с областью интеллекта.

По мере накопления и обобщения опыта материальной культуры, по мере ее научного обоснования она все более принимает формы текстов, т.е. языковые формы. Роль знаковых систем при этом выполняют не только языки (латынь, национальные языки), но и математическая символика, схемы, чертежи, географические карты, химические формулы и т.п.

Литература, накопленная в области материальной (и физической) культуры, настолько велика, что все более осознается необходимость изобретения более экономных форм ее хранения: первые шаги в этом направлении уже делаются. Теория речи еще не осмыслила эти новые кодовые переходы на электронную запись текстов.

**3. Духовная культура** — наиболее сложное образование: она не только обобщает, осмысливает все области физической и материальной культуры человечества, но и в значительной степени управляет этими областями культуры. Но не всегда справляется с этой важнейшей задачей управления, что подтверждается фактом возникновения и развития такой философской, науковедческой проблемы, как «наука и нравственность». В рамках этого направления обсуждаются и проблемы экологии, и использование достижений науки в военных целях, а в самое последнее время — и допустимость генной инженерии применительно к человеку.

Что же входит в объем понятия «духовная культура»?

В личностном плане понятие «духовный мир человека» предполагает его интеллект, т.е. мыслительную способность человека, ум, рассудок; речевую способность и речь; мир эмоций, переживаний, настроений; мир воображения, интуиции, предвосхищения, творчества; мир нравственных убеждений, волевая сфера, мировоззрение, верования, включая религиозные. Этот личностный мир определяет сущность человека, в нем все взаимосвязано, но не все его области подчинены сознанию и управляются его волей. Не все его области развиты у разных людей в равной степени: есть люди с богатым воображением, люди с преобладанием разума, рассудка или с преувеличенной эмоциональной возбудимостью, есть люди, которые подчинили весь свой внутренний мир и даже все свое поведение вере, убеждениям; иные превыше всего ценят творчество и т.д.

Без понимания личностного духовного мира человека невозможно понять и общие сферы культуры народов и человечества, ибо в каждой отдельной личности пересекается собственное духовное богатство с общей духовной культурой. Последняя объединяет общие знания, информацию, эстетическое осмысление мира, его научное исследование, языки, искусства, общие критерии оценки искусств, умений и мастерства индивидов, огромную литературу — научную, художественную, публицистическую, политическую, деловую, этикет, обычаи и многое другое.

Обратим внимание на то, что духовная культура связана с различными сферами психики людей: с разумом, интеллектом, эмоциональными мирами человека, миром бессознательного, воображением, убеждениями и верованиями. Духовная культура через системы логических, рассудочных критериев, через суд нравственности руководит первыми двумя сферами культуры — физической и материальной.

Культуры народов различаются по своим оценочным механизмам, в них отразилась история народов, но все национальные, территориальные варианты духовной культуры все же объединены как своей структурой, так и общечеловеческими ценностями:

жизнь и смерть, добро и зло, прекрасное и безобразное, свет и тьма, знание и невежество. Языковые границы разделяют культуры народов, но речевая деятельность объединяет культуры: все они зиждется на общении, внешней и внутренней речи, мыслительной и познавательной способности, говорении и аудировании, письменном выражении мысли и чтении. А также на изобразительной деятельности, музыке: они тесно связаны с искусством речи.

Речь во всем многообразии своих форм обслуживает все области культуры, она не просто оболочка, а органическая часть духовной культуры: знания формируются, сохраняются и передаются в речевых формах, в текстах; интеллект и эмоции живут и передаются из поколения в поколение тоже через речь, текст (даже в электронной записи); такие области эстетического осознания мира и жизни людей, как поэзия, песня, театр, вся литература — тоже не что иное, как речь. Культура своего «я», внутренняя культура индивида, его память — тоже речь, внутренняя.

Вся жизнь человека управляется в его внутренней речи, в общении с самим собой: он сам отдает себе приказы, применяет по отношению к самому себе волевые усилия, убеждает и уговаривает сам себя. Он одобряет свои действия и решения, но и критикует сам себя, и упрекает, и казнит — это его совесть — «когтистый зверь», беспощадный судия...

Духовная культура в ее личностном проявлении развивает в человеке человека, формирует личность — она не мыслится без внутренней жизни и без внешнего общения — и все это речь. Поистине, «я мыслю — значит я существую».

Через речь, билингвизм — способность перевода текстов мировыми светочами культуры стали Сократ, Гомер, Леонардо да Винчи, Иисус Христос, Эйнштейн, Шекспир, Лев Толстой...

Культура есть **форма общения** между людьми (Л о т м а н Ю.М. Беседы о русской культуре. — СПб., 1994. — С. 6). Культура имеет коммуникативное значение, она обеспечивает общение через века и расстояния, границы поколений и этнических систем. Она символична. Так, в конце XVIII в. русские дворяне носили шпагу: она служила частью полагающейся дворянину одежды, она была в то же время оружием; но главное — и в этом ее знаковая функция — она была символом, знаком дворянства.

Символы вплетаются в язык культуры разных эпох и народов как невербальный знак, хорошо понимаемый людьми того времени (по этой причине дискурсный анализ не применяется при расшифровке и толковании древних текстов).

Есть культура общечеловеческая, но создавалась и поныне создается культура национальная в силу замкнутого характера общения. Причина этой замкнутости и в государственных границах,

и в различии языков (в современном мире насчитывается около пяти тысяч языков), и в свойстве самих национальных культур — неспособности принять элементы чужой культуры. Впрочем, это неприятие обладает тенденцией убывания.

В такой изоляции культур заложено условие их разнообразия как источника взаимного обогащения. Это взаимное обогащение сказывается и в культуре одежды, и в разнообразии танца, народной песни, архитектуры, и в скульптуре, в предметах быта... Все эти предметы, обычаи служат **знаками**, символами этих культур.

История знает примеры навязывания силой культуры завоевателей в покоренных странах. Такая «культуртрегерская» политика завоевателей не только подавляла национальную культуру завоеванных стран, но нередко и оплодотворяла ее: примером могут служить римские завоевания в Центральной и Западной Европе.

Но и мирное проникновение культур дает плоды: так, историки признают несомненно положительную роль влияния французской культуры, немецкой науки, древнегреческой, эллинской культуры, литературы, театра...

В последние годы Россия подвергается атакам американской и европейской поп-культуры, и в попытках сопротивления этим атакам заметен отблеск старых разногласий между западниками и славянофилами... Каждая страна дорожит своей культурой, и Россия — не исключение: всем нам дороги имена А.С. Пушкина и П.И. Чайковского, Ф.М. Достоевского и И.Е. Репина, И.А. Бунина и Д.Д. Шостаковича, Л.Н. Толстого и А.А. Ахматовой. Но русские сердца издавна открыты и для Данте, Мольера, Пикассо, Сервантеса, Горация, Ибсена, Вивальди, Бетховена и многих гениев, рожденных другими культурами.

Но вернемся к нашей задаче — показать роль речи в развитии культур. Языковые знаки и другие кодовые системы, дополняющие возможности языка (позы, мимика, средства голоса, предметы быта и пр.), выполняют свою роль в следующих отраслях культуры:

в быту (жилище, одежда, пища, досуг, труд и пр.);

в отношениях между людьми (речевой этикет в ситуациях встречи, расставания, благодарности, извинения и пр.);

в литературе — в поэзии, прозе, публицистике и пр.;

в театре, киноискусстве;

в вокальной музыке (песня, хоровое пение, опера и пр.);

в культуре письма (шрифты, палеография, каллиграфия);

в образовании, просвещении, пропаганде знаний и пр.;

в науке, познании нового, проектировании, создании научной базы — библиотек, словарей, справочников, информационных бюллетеней и пр.;

в различных ситуациях прямого общения;

в массовой коммуникации (пресса, телевидение, реклама и пр.).

Это области открытого, доступного другим общения. Это общение с другими людьми — прямое, или отсроченное, или даже потенциальное.

Но напомним, что область внутренней речи, внутренней духовной жизни каждого человека намного шире перечисленных сфер. К тому же она должна быть умножена на миллиарды, ибо такое общение принадлежит каждому.

Рассмотрим некоторые из названных областей культуры.

**Культура быта:** из чего она складывается? На этот вопрос отвечают два авторитетных автора, два исследователя культуры: литературовед Ю.М. Лотман (вышеупомянутая книга) и писатель В.И. Белов (Лад: Очерки о народной эстетике. — М., 1982). Перед читателями названных книг раскрывается широкая картина культуры быта двух эпох и социальных общностей: русского дворянства конца XVIII в. и крестьянства (русский Север) середины XX в. Выделены авторами такие темы (разделы): жилище, его эстетика; убранство в доме; виды деревенского труда и его эстетика; принятие пищи; уход за своим телом, одежда, ее эстетика и прагматика; разговоры; праздники, застолье; в среде дворян: чины, служба; женский мир, женское образование; бал; военный парад; сватовство, брак; русский дендизм, карточная игра, дуэль.

Первое, что бросается в глаза, особенно в крестьянской культуре, это эстетика. Возможно потому, что В.И. Белов имел такую цель; возможно и потому, что быт дворянства изначально был эстетичен как следствие материального достатка, чего у крестьян не доставало.

В.И. Белов сумел прекрасно показать, что люди умели видеть и ценить прекрасное вокруг себя. Нас, естественно, интересует речевой аспект эстетического восприятия мира. Цитирую: «Христианские святцы легко ужились с приметамы языческого календаря, чуть ли не на каждый день имелась своя пословица:

6 марта — *Тимофей-весновей.*

12 марта — *Прокоп увяз в сугроб.*

13 марта — *Василий-капельник.*

14 марта — *Евдокия-замочи подол.*

17 марта — *Герасим-грачевник.*

30 марта — *Алексей — с гор вода.*

4 апреля — *Василий-солнечник.*

9 апреля — *Матрена-настовица* (от слова *наст*).

14 апреля — *Марья — зажги снега, заиграй овражки.*

28 апреля — *Мартын-лисогон.*

29 апреля — *Ирина — урви берега* (Там же. — С.11).



Обратим внимание на исключительно богатую и разнообразную лексику крестьянской избы и домашней утвари: *рубить угол в охряпку, расклинить топорище, звон ручника о наковальню* («легкий молоток»), *красный угол, каменка, лен теребить...* Собраны десятки тысяч пословиц, поговорок (Д а л ь В.И. Пословицы русского народа — около 30 тыс.). Народом созданы песни, плачи, причитания, заговоры, молитвы, былины, сказки, частушки, загадки, скороговорки, бухтины, бывальщины и небывальщины. Речевое творчество неисчерпаемо, оно обслуживало быт крестьянства, в какой-то степени перенято дворянством, вошло в литературу, поэзию, издано-переиздано, изучается специалистами.

В повседневной жизни ежечасно рождаются окказионализмы, большинство из них забываются, но из их числа возникают новые слова, обороты речи, фразеологические единицы. Так речь постоянно подпитывает культуру, обогащает ее, а культура — речь.

**Речь и музыка.** В разнообразных ситуациях речь подкрепляется другими средствами самовыражения людей, создающих культурные ценности. Эту роль выполняли и выполняют танцы — ритмические, эмоциональные, выражающие душевное богатство не только в словах, обращенных, в основном, к разуму людей, но и всем телом, изяществом движений, страстью порывов. Велика эстетическая роль одежды, украшений, предметов: например зонтика, сумочки, корзиночки у женщин, трубки, ружья, кинжала у мужчин. На празднике, в игре определенную роль выполняли маски, грим, декорации, шумовые эффекты.

Но вряд ли эти искусства могут соперничать с музыкой — и в роли сопровождения речи, текста, и в самостоятельном звучании.

Музыка сродни речи, но если речь вербальная по преимуществу логична, то музыка эмоциональна. Музыка — это язык чувств, переживаний, настроений. «Музыка начинается там, где кончается слово», — писал Г. Гейне. Но музыка может соединяться со словесной речью. У музыки и речи немало общих понятий, расходящихся лишь в частности: «язык музыки», «музыкальный стиль», «интонации», «ритм», «мелодика» (в некоторых языках мелодика выполняет смыслоразличительную функцию, подобно фонеме, например во вьетнамском). Многие исследователи музыки находят в ней свои кодовые системы (см.: Н и к о л а е в а А.И. К проблеме понимания музыкального стиля. — М., 1999).

В мире музыки как одного из важнейших составляющих культуры речь создает предметную и персонифицированную основу, рисует контуры жизненных ситуаций. Если возможно применение к пониманию музыки дискурсного анализа, то текст сближает музыку с потоком жизни.

Это сравнительно легко прослеживается во многих музыкальных жанрах: в песне — балладе, романсе, церковных песнопениях; в опере, оратории.

С другой стороны, есть жанры, в которых текст и музыка меняются местами, т.е. ведущую роль играет текст: частушка, речитатив в былинах, сатирические куплеты, отчасти — оперетта.

Ограничимся простейшими примерами, однако полагаем, что проблема, затронутая здесь, еще ждет своего исследователя.

Совершенно очевидно, что речь в контексте культуры народов и в приобщении каждой личности к культуре выступает в тесном единстве с другими искусствами.

Но и сама **речь выступает как искусство** — искусство слова: поэзия, художественная проза, ораторское красноречие. Эти искусства в структуре культурного развития подкрепляются поэтикой, теорией и историей литературы, риторикой — классической и новой.

Теория литературы как искусства широко изучается не только на филологических факультетах университетов, но даже в средней школе. Поэтому в данной главе будут сделаны лишь отдельные замечания.

Нет сомнения в том, что искусство слова — и самый древний, и самый плодотворный канал развития духовной культуры. Литература — это связь поколений, сила, которая объединяет (и в чем-то разделяет), охраняет разум и нравственность, обогащает мир личности. Она существовала и в дописьменные времена в виде устного творчества, и вряд ли кто-либо решится поставить его ниже письменного. Родной язык выполнял роль школы, через его лексику, фразеологию, афоризмы старшее поколение передавало младшему и свой опыт, и свои традиции, и свое миропонимание.

Но для нашего времени, для нескольких последних тысячелетий изобретение письменности, графических речевых кодов, бумаги, книгопечатания (имя Гутенберга стоит среди первых, кто определил развитие человечества во втором тысячелетии) стало ведущим фактором развития — в большом и в малом, в возвышающем и в мелком. Вот что пишет об А.С. Пушкине С.Н. Булгаков, мыслитель и философ: «Природный облик Пушкина отмечен не только исключительной одаренностью, но и таковым же личным благородством, духовным аристократизмом. Он родился баловнем судьбы, ибо уже по рождению принадлежал к высшему культурному слою старинного русского дворянства, что он сам в себе знал и так высоко ценил. Конечно, он наследовал и всю распущенность русского барства. В нем просматривается и обращенность к французской культуре с ее утонченностью, но и с ее отравой» (Булгаков С.Н. Жребий Пушкина // Наше наследие. — 1989. — № 3. — С. 17).

И все же главным наслаждением людей, познавших мед и яд культуры, таинством их духовного богатства остается счастье общения к печатному слову, возможность «следить за мыслью великого человека».

С позиций культуры представляется зауженным и неполным определение языка лишь как информационного средства, а речи как информационного процесса. Речь — это не просто передача информации, не просто общение, а творчество, созидание культурных ценностей.

Созидание для других, но больше для себя самого: это дар чтения, прочтения-переживания, сопереживания героям (первая ступень) и автору (высшая ступень), восторг, полное согласие, светлая зависть к нему или спор, протест, буря в душе. Если читатель — филолог, профессионал, — анализ мастерства, поэтики: символики, коннотаций, аллегорий, аллюзий; выразительное чтение — внутреннее, для себя, и внешнее, для аудитории, реальной или виртуальной. Наконец, театральное, экранное, музыкальное воплощение произведения литературы, его иллюстрирование — воплощение (в буквальном смысле — в плоть и в кровь), например иллюстрации И. Глазунова к романам Ф.М. Достоевского. Иллюстрирование как сотворчество.

Отметим, что искусство слова, речи накопило огромную научную литературу. Это психология восприятия искусства в целом и поэзии, художественной прозы — в частности; это поэтика, литературоведение, теория словесности, теория красноречия; это психология творчества в разных его областях; это герменевтика — наука толкования текстов, в последние годы расширенная до исследований взаимопонимания людей; это теория театра и мастерства актера; это стилистика художественной речи, исследования индивидуальных стилей и многое другое.

**Наука** и в накоплении материала, и в обобщениях тоже по преимуществу вербальна, развивается как речь. Она составляет неотъемлемую часть современной культуры, и ее роль повышается. Научный обмен расширяется, чему способствуют так называемые мировые языки, в наши дни — английский; русский язык пока заметен в науке благодаря успехам физики, космических исследований, некоторых областей техники в XX в. Филологические науки в России также дали миру немало выдающихся имен: А.Х. Востоков, Ф.И. Буслаев, Ф.Ф. Фортунатов, Р.О. Якобсон, Н.С. Трубецкой, Л.В. Щерба; психологи, изучавшие речь, — Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия и другие.

**Вербализм в образовании.** Система образования способствует распространению культуры — и физической, и материальной, и духовной; она приобщает к культуре если не всех членов общества, то несомненное большинство. Но культуртрегерская функция об-

разования — отнюдь не единственная: оно несет в себе функции воспитательную, познавательную, профориентационную, функцию разностороннего развития.

Исторически сложилось так, что основным каналом образования стал язык, его прагматика — речь. Все средства образования в наше время опираются на речь: программы и учебники, уроки как основная организационная форма обучения, обратная связь в форме устного или письменного изложения усвоенного материала; презентация материала также в основном вербальна, чему способствует и компьютер. Практические умения учащихся, как правило, рассматриваются как продукт знаний, теории. Это относится и к усвоению языка: учительница говорит восьмиклассникам: «Теперь вы изучили сложноподчиненное предложение, можете употреблять его в сочинениях». А ее ученики давно уже пользуются им на основе образцов...

Возникает вопрос: вербализм полезен или вреден? Он несомненно полезен в том смысле, что языковые структуры формируют мышление, развивают интеллект. Это обогащает человека во всех отношениях.

Но вербализм уводит человека в область рефлексии, удаляет его от реальности (И.П. Павлов), гасит инициативу поиска.

На протяжении столетий школа подвергается критике за формализм в обучении, понимаемый как словесное, текстуальное заучивание учебного материала без достаточного понимания и компетентного применения на практике. В сущности, от К.Д. Ушинского до наших дней в педагогике и психологии идет активный поиск таких методов обучения, которые привели бы к повышению познавательной активности учащихся, к самостоятельности в познании. Эти поиски связаны с именами Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, Л.В. Занкова.

Наилучший способ решения этой проблемы — классификация методов обучения, в основу которой положена степень познавательной активности учащихся (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер):

А. Догматические методы	учащиеся заучивают материал без обязательного понимания
Б. Репродуктивные методы	заученный материал воспроизводится, пересказывается, школьники отвечают на вопросы
В. Объяснительно-иллюстративные методы	материал объясняется, приводятся примеры (это требование применяется и к учащимся)
Г. Продуктивные методы	изученный материал применяется на практике, переходит в умение

Д. Частично-поисковые (эвристические) методы	в систему объяснительно-иллюстративного обучения вводятся отдельные эвристические моменты: ученик сам делает микрооткрытия на субъективном уровне
Е. Проблемное обучение	учитель ставит перед учащимися познавательную проблему; это делают и сами учащиеся
Ж. Исследовательские методы	учебный процесс, где возможно, строится как исследование: учащиеся ставят проблему, используют исследовательскую методику, решают субъективно-творческие задачи

Здесь мы видим последовательный рост познавательной активности и самостоятельности учащихся через применяемые методы; этот ряд методов охватывает более 200 лет (Россия). Но нас в данном случае интересует не столько развивающий эффект обучения, который не вызывает сомнений, сколько последовательное **снижение вербализма**. Такова тенденция исторического процесса в образовании. Она не означает отказа от вербального обучения, от оформления и передачи знаний в тексте, отказа от учебников и пр. Но тенденция роста предметности в обучении очевидна. Впрочем, по мнению М.Н. Скаткина (Совершенствование процесса обучения. — М., 1971), методы высокой познавательной активности учащихся находятся пока даже в развитых странах в стадии введения: преобладают объяснительно-иллюстративные с высокой степенью вербализма.

Общий вывод: большинство отраслей культуры развивается либо в речевых формах, либо в близкой связи с ними.

## ГЛАВА 18. КУЛЬТУРА РЕЧИ

В предыдущей главе показано, что речь служит и орудием, проводником культуры, и сама, являясь прагматикой языка, входит в состав культуры в качестве ее компонента. Это относится и к общечеловеческой, и к национальной культуре, и к преломлению культуры в личности индивида.

Под названием *культура речи* сформировалась отрасль языкознания, в которой устанавливаются и обосновываются нормы устного и письменного литературного языка. Некоторые авторы используют термин *культура языка* (В и н о к у р Г.О. Культура языка. — 2-е изд. — М., 1929). В зарубежной лингвистике: Sprachkultur или Sprachpflege (нем.), kultura języka (польск.).

Культура речи в лингвистическом понимании имеет две ступени — **п р а в и л ь н о с т ь** речи и речевое **м а с т е р с т в о**: уместность, точность, выразительность, чистота, оригинальность. По культуре речи определяют уровень образованности, культуры человека. В основе культурно-речевого выбора лежит синонимика: лексическая, фразеологическая, грамматическая. Одна и та же мысль может быть выражена различным подбором и расположением слов, словоформ, словосочетаний, наконец, предложений.

Исследовательская задача этой отрасли лингвистики — определение объективных языковых норм в произношении, лексике, грамматике; норм, отражающих традиции, закреплённые литературой, мастерами слова, а также тенденций развития языка, обновляющих норму.

Норма в общем соотносится с узусом в пространстве, заключённом между охранительной и поисковой позициями. В этом процессе ориентирующими критериями служат:

- а) стабилизация литературного языка;
- б) недопущение его расслоения;
- в) стилистические ориентиры.

Несмотря на то что рекомендуемые нормы подчиняются закономерностям общих тенденций (они не детерминированы), нормы приобретают в цивилизованном обществе силу закона не только в образовательных системах, но и в государственных учреждениях при аттестации служащих.

Вопросы культуры речи, понимаемой как норма, привлекают всеобщее внимание, порождают дискуссии. Так, в первой половине XIX в. были споры вокруг попыток запретить употребление иностранных слов, их заменяли русскими, не всегда удачными (*мокроступы, колоземица* и пр.). Революции 1917 года привели к тому, что в художественную литературу хлынул поток диалектизмов: пример — первая редакция «Тихого Дона» М.А. Шолохова. В начале 90-х годов XX в. в прессу хлынул поток просторечия, жаргонов и даже прямой нецензурщины.

Несомненно, борьба за стабильность, чистоту, строгость в языкопользовании — дело необходимое и благородное. Но сведение *культуры речи* к одной только нормативности языка неприемлемо в *теории речи*: здесь необходимы более широкие подходы. В самом деле, можно ли не учитывать в оценке речи говорящего или пишущего таких критериев, как богатство содержания, умелое построение речевого высказывания, его логичность, а для устной речи — свободное владение голосом, всеми механизмами говорения? Если не учитывать этого (и еще многого другого), то и лепет невежды, и бестолковую речь, и неспособность построить и произнести фразу пришлось бы оценивать положительно. Но ведь в реальной жизни легче простят неправильное ударение в слове,

даже орфографическую ошибку, чем отсутствие смысла в тексте или откровенное мычание вместо внятной речи.

Поэтому **теория речи**, вслед за классической риторикой, выдвигает свои, дополнительные, требования.

В данной главе будут последовательно рассмотрены следующие ступени требований культуры речи: мысль — содержание — построение — логика — владение механизмами речи — языковая литературная норма — коммуникативная целесообразность — обращенность к адресату — выразительность в пределах языковой нормы — выразительность как преодоление нормы.

**Содержательность речи.** Напомним, что речь как процесс, т.е. речевая деятельность, трудно поддается оценке ее содержания, построения, даже логики. Но речь как продукт, как текст безусловно содержательна, и это содержание высказывания может и даже должно быть оценено с точки зрения культуры. Великие мыслители прошлого — Сократ, Аристотель, Сенека, Ломоносов и многие другие авторитеты для оценки содержания речи применяли следующие критерии: критерий истины, научности, критерий новизны — нового вклада в копилку разума людей, критерий актуальности, прагматический критерий. Они требовали, чтобы речь своим содержанием, фактами, идеями несла людям добро, справедливость.

Содержательный компонент речи должен оцениваться по результату высказывания: обогащает ли слушателей речь говорящего? Обогащает духовно, новыми идеями или новыми знаниями или ободряет слушателя, воодушевляет, призывает к совершению действия?

Поэтому важен отбор материала речи, установка говорящего на достижение цели. Своим содержанием речь связывается с жизнью общества, личности, речь не может существовать вне этих связей, быть замкнутой в самой себе.

Если же качество речи оценивается вне этих связей, то это результат логической ошибки типа «замена понятия»: говорится о понятии «речь», но имеется в виду понятие «язык».

Наука о речи уже более двух тысяч лет развивается в рамках риторики, перенесшей кризис и вновь возродившейся. В книге «Русский Сократ» ее автор А.К. Михальская пишет: «Хорошая современная речь — это речь умная. Но это также речь не просто умная, но устремленная к истине и прекрасная своей стройной структурой и логикой, своей упорядоченностью. Кроме того, это речь не нейтральная по отношению к нравственности, т.е. добрая и правдивая. Можно думать, что современный отечественный идеал красноречия сохраняет черты, определявшие его с древности, и по-прежнему строится на триединой гармонии мысли, красоты и добра» (М и х а л ь с к а я А.К. Русский Сократ. — М., 1996. —

С. 9—10). Однако положительному идеалу истины и гуманности и поныне (в прагматическом варианте) противостоит софистическое понимание допустимого в речи — средствами красноречия подчинять себе, своим интересам других людей. Отсюда часто встречающаяся логически изощренная речь, не исключающая софизмов; речь — самореклама; эффектная, блистающая остроумием и парадоксами речь.

Как видим, содержание речи, его средства — тоже предмет спора, дискуссий, противоречий, борьбы на концептуальном уровне — и это также критерий культуры речи.

**Логичность речи**, ее мысленная основа. Термин *мысль*, как и термин *речь*, тоже имеет два значения: мысль как процесс, или мышление; мысль в ее содержательном измерении, мысленный текст, содержание мысли, весомое и значимое. Если в главе 8 «Мышление и речь...» использовано первое значение термина, то теперь используем второе, например: *В его длинных речах, пустых и витиеватых, я уловил две-три трезвые мысли.*

Логика как наука о правильном построении мысли предъявляет к хорошей речи несколько собственных требований:

выражать **мысль**, т.е. структурировать мысль на мысленных ступенях речевого акта;

на этом внутреннем, мысленном, уровне осуществлять оценку значимости того, что будет произнесено: речь должна обладать какими-то ценностями;

так подать свою мысль, чтобы она была понятна слушателю, т.е. оценивать ее восприятие еще на ступени внутренней подготовки.

Затем должны быть соблюдены основные законы логики:

закон **тождества**: в процессе определенного рассуждения всякое понятие или суждение должно оставаться тождественным самому себе, т.е. не подменяться другим; нарушение закона тождества — самая частая логическая ошибка;

закон **достаточного основания**: всякая истинная мысль должна быть обоснованной, доказанной;

закон **противоречия**: два противоположных суждения не могут быть истинными в одном и том же высказывании;

закон **исключенного третьего**: выбор только одной из двух взаимоисключающих альтернатив (это закон двузначной логики, применяемой к ситуациям повседневности).

Назовем наиболее часто встречающиеся ошибки логического типа:

а) нарушения логической последовательности в тексте (добавим — неоправданные нарушения, так как в композиционных целях некоторые умышленные перестановки могут оказаться оправданными);



б) неоправданные повторы одной и той же мысли (двукратные или многократные);

в) подмена понятий, суждений; нередко в рамках единого текста подмена понятий создает две логические параллели);

г) пропуск важных смысловых звеньев, блоков в ходе рассуждений, доказательств, повествований, описаний;

д) «довод к человеку или к публике» — вместо доказательства говорящий хвалит или поносит своего противника, оппонента;

е) невыверенная истинность, т.е. возможная ложность исходного тезиса в цепи рассуждения, доказательства;

ж) порочный круг: тезис обосновывается аргументами, которые сами вытекают из этого же тезиса;

з) поспешное обобщение: вывод сделан слишком рано, при недостаточном количестве аргументов;

и) «после этого — значит по причине этого»: ошибка, встречающаяся по преимуществу в повседневности быта;

к) понятия разных уровней стоят в одном ряду.

Не следует забывать и о том, что чрезмерное подчеркивание логики, аргументации, доказательности может оказаться неуместной в условиях непринужденной дружеской беседы — в этом случае она сама становится нарушением культуры речи, ее уместности.

К сожалению, в классификациях ошибок речи (Н.Е. Сулименко, С.Н. Иконникова, В.И. Капинос, Н.А. Пленкина и многие другие) логические ошибки не представлены.

**Построение, композиция высказываний.** Высказыванию всегда предшествует план, если не письменный, то устный или мысленный: он направляет последовательность содержания речи, а также обеспечивает предвосхищение в ее построении, отчасти — ее результат.

Для тех случаев, когда есть время обдумать свою предстоящую речь, поучительна работа писателя, журналиста, оратора: авторы тщательно обдумывают начало своей речи, последовательность частей в основной части, структуру концовки. Композиция произведений литературы изучается в литературоведении, ее элементы: введение, экспозиция, сюжетные линии, развитие действия, кульминация, развязка, эпилог, пейзажные зарисовки, лирические отступления, «рассказ в рассказе», обрамление; текст рассказа, повести делится на части, главы и пр. Искусство начала, зачина, подвергалось исследованиям, выделены типичные зачины в разных видах монологов. Изучена композиция разных речевых и литературных жанров: рассказа, рассуждения и доказательства, деловых писем и пр.

Хорошо продуманная композиция высказывания — это несомненный признак культуры речи и даже мастерства. Так, оратор

начинает свою речь обращением к аудитории, или сообщением какого-то волнующего факта, или метким афоризмом, или ставит перед аудиторией нравственную проблему. Он овладевает вниманием аудитории и в дальнейшем следит за состоянием своих слушателей: по мере их утомления наращивает интерес, вводя живые примеры, факты, — иными словами, владеет аудиторией. В композиционных целях перемежаются сюжетные линии, вводятся вставные сюжеты, эпизоды, подлинные документы исторического характера, диалоги, неожиданные ситуации, юморески.

Мастерство композиции обеспечивается следующими условиями:

а) задачей, основной мыслью, свободным владением материалом, воображением (предвидеть результат восприятия);

б) знанием своего адресата, аудитории, читателя или собеседника; умением чувствовать реакцию аудитории и перестраивать свою речь на ходу;

в) быстротой своих речевых реакций, особенно в диалоге;

г) умением ориентироваться на тип речи и жанр высказывания или создаваемого произведения;

д) умением свободно держаться во время речи (устной), без напряжения пользоваться паралингвистическими средствами, телодвижениями, «играть» интонациями и другими просодическими средствами.

Здесь уже начинается область анализа дискурса (напомним, что дискурс — это речь в потоке жизни, в событийном, ситуативном аспекте). Это университетская лекция или политическая речь депутата Государственной Думы, выступление в дискуссии или ответ студента на экзамене, импровизация в театре или приглашение гостей к столу, прощание или встреча, интервью или телефонный разговор... Культура речи вписывается во все поведение субъекта, а также других людей, речь как составная часть поведения не должна слишком бросаться в глаза — никакой претенциозности.

Теория дискурса предусматривает и условия восприятия речи — факторы, отвлекающие внимание слушателей, — шумовой фон, плохое знание языка и т.п. Например, слушающий может не уловить иронии, когда говорящий упоминает имя *Инполит Матвейч*. Говорящий только тогда прибегнет к аллюзии, когда он уверен, что собеседник поймет его намек, что аллюзия «сработает».

В условиях анализа дискурса проявляется такт говорящего (и тем более пишущего), поэтому в кодекс культуры речи входит также и оценка форм речевого этикета: приветствие, извинение, благодарность и т.п.

**Владение механизмами речи.** Свободное владение произносительными органами — тоже культура речи. Представим себе ора-

тора, говорящего невнятно, медленно, с паузами, которые он заполняет каким-то мычанием, начинающего фразу и не способного довести ее до конца, не выговаривающего некоторые сочетания звуков. О какой культуре речи можно говорить в подобных случаях!?

Следовательно, свободная, безупречная артикуляция звуков, владение речевым дыханием и голосом, свободное построение синтаксических конструкций — результат развитого упреждающего синтеза, быстрота речевых реакций, т.е. быстрота реагирования на реплику собеседника в диалоге, — все это несомненные требования культуры речи.

Добавим к этому долготу дыхания, позволяющую на одном выдохе произнести фразу до 30 слов, хорошо разработанные модуляции голоса, четкую направленность внимания в процессе общения и речи, направленный слух, гибкую систему интонаций — смысловых и эмоциональных... Без разноцветных интонаций речь подобна черно-белому фотоснимку, музыке без обертонов.

Нельзя забывать и о механизмах мимики, жестов, позы, осанки в момент речи. Излишнее, напускное оживление в момент речи не есть признак ее культуры. Зато сдержанная ирония, восхищение, теплота, остроумие, живость реакций, уместная жестикуляция в нужный момент обогащают речь.

Тренировка, отработка механизмов речи — дело не быстрое, оно требует многих лет усилий, но результаты того стоят.

**Выбор языковых средств.** Знаковых единиц языка, носителей значений — лексических, грамматических, коннотативных — в памяти человека чрезвычайно много. Они усваиваются в процессе жизни, познавательной деятельности из окружающей речевой среды, из книг, учебников и пр. Большую их часть составляет так называемый пассивный словарь, включающий те слова, которые знакомы их носителю, но не были востребованы им и не употреблялись в речи. Сказанное относится и к оттенкам значений, к коннотациям. Нетрудно заметить, что КПД (коэффициент полезного действия) этого языкового запаса невысок. По выводам исследователей разговорной речи, активная лексика современного человека составляет менее 10 тысяч слов: КПД 12—15%. Разумеется, многие люди интеллектуального труда дают более высокие показатели; напомним, что словарь произведений А.С. Пушкина — около 23 тысяч слов (подсчитаны только русские слова, употребленные в опубликованных сочинениях).

С точки зрения культуры речи, соотношение активного и пассивного словаря личности — это важнейший измеритель качества речи, ее культуры. Культура речи предполагает регулярное воспроизведение хотя бы 50% словарного запаса с учетом многозначности, фразеологии, переносных значений и пр.

Пространство выбора слова у хорошо владеющего речью человека должно иметь большой объем, нельзя, плывя по течению, употреблять любое слово только потому, что оно находится рядом, механизм выбора должен, во-первых, работать быстро, а во-вторых, быть критичным.

**Правильность речи**, или соблюдение норм литературного языка. Напомним, что во многих публикациях по культуре речи эта группа требований расценивается как главная и даже единственная.

Достоинством этой группы требований является то, что говорящий или пишущий располагает огромным количеством справочников, словарей, учебников. Это словари толковые, орфоэпические, словари и справочники ударений, орфографические, словари сочетаемости слов, этимологические, словообразовательные, синонимов и антонимов, фразеологические, двуязычные — например англо-русские и русско-английские, словари сокращений, употребления буквы ё, словари русских имен, топонимические, терминологические — среди них словари лингвистических терминов, психологические, литературоведческие, иностранных слов, словари грамматические, обратные, словари трудностей русского языка...

Есть также ненормативные словари: диалектные, областные, словари жаргонов — например словари «блатной музыки» преступного мира; есть словари детской речи; словари исторические (по истории русского языка), словари церковно-славянского языка.

Наконец, есть словари учебные и даже наука о них — учебная лексикография: словари-минимумы по русскому языку или по другим изучаемым языкам, серия школьных словарей — для средней школы и словариков для начальных классов, есть множество двуязычных учебных словарей.

**Языковая норма** — это совокупность устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закреплённых в процессе речи, в литературе — образцовой, классической, художественной, научной, публицистической. Это совокупность правил и традиций в разных областях языка. Норма постоянно изменяется как отражение развития языка, но она всегда несколько консервативна, в этом и состоит ее роль в культуре речи. Нарушения нормы литературного языка расцениваются как ошибки. В образовательных учреждениях разработаны типологии ошибок, нормы оценки ученических работ по допущенным грубым и негрубым ошибкам, предлагаются методические системы по предупреждению и исправлению ошибок. Государство во всех странах мира придает требованиям языковой нормы юридическую силу. На материале норм литературного языка построены все школьные программы родного языка — и это, разумеется, необходимо.

Языковая норма установлена в следующих областях, или уровнях, языка:

на произносительном уровне — в области фонетики, орфоэпии, ударений — усваивается в основном практически, с небольшим объемом теории; в области смысловых интонаций норма не очень строга, а в области эмоциональных интонаций, темпа речи, тембра голоса об обязательной норме обычно не говорят вовсе, но все же в общей оценке речи отмечают успехи или недостатки;

в выборе слов, т.е. на лексическом уровне — имеется в виду точность выбора по значению слова: с точки зрения выражения мысли этот выбор наиболее ценен, но в норме нет достаточно четких критериев выбора слов, и в нормах оценки требования к выбору слов не строги;

на морфемном и словообразовательном уровне норма как требование культуры речи вообще не разработана, иными словами, не предусмотрены случаи, когда говорящий сам конструирует по моделям словообразования слова, необходимые по тексту, например, «мангустенок» по аналогии с *мышонок*, *лягушонок*;

в морфологии, в словоизменении норма опирается на правила грамматики, то же и в синтаксисе; грамматическая норма весьма строга.

Нельзя не отметить роли языкового чутья, выработанного многими годами автоматизма в языковой норме всех уровней, от фонетики до стилистики.

Стилистическая норма — это сочетание нуждается в дополнительном комментарии, который будет дан в соответствующей главе.

Для письменной речи установлена также норма орфографическая (и пунктуационная), опирающаяся на принципы правописания и на очень сложную систему правил, в значительной части — на запоминание и на языковое чутье. Русскую орфографию усложняют слабые позиции фонем (безударные гласные, звонкие и глухие согласные), флективность — сложная система безударных падежных окончаний склоняемых и спрягаемых слов. Некоторые правила очень трудны, например алгоритм проверки правописания безударных окончаний глаголов первого и второго спряжений имеет до десяти шагов. Размеры русских слов также намного больше, чем, например, английских.

Для правильного оформления речи — текста очень важна пунктуация, которая опирается на смысловую, интонационный и структурно-синтаксический принципы: пунктуационных ошибок в сочинениях выпускников средней школы значительно больше, чем орфографических. Между тем пунктуация выполняет очень важную роль в передаче смысла речи.

Имеется обширная литература, обосновывающая нормы русского литературного языка (Е.С. Истрина, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, К.С. Горбачевич, Л.И. Скворцов и многие другие).

**Коммуникативная целесообразность речи.** Это прагматическое требование направлено на достижение цели общения — полного, адекватного понимания речи адресатом. Все, что сказано и написано, должно быть понято по замыслу: так, как хотел говорящий или пишущий. Последнее особенно трудновыполнимо. Так, высказывание «На ваш вопрос я отвечу завтра» может быть понято так:

а) «мне надо подготовиться к ответу»;

б) «мне нужно вас встретить еще раз, ответ на ваш вопрос — всего лишь повод»;

в) «завтра ты вряд ли придешь, обманешь» и т.п.

Выше уже говорилось о нацеленности речи на адресата: на уровень его развития, физические недостатки (тут на ухо), интересы, увлечения. «Говори не ему, а с ним» — древнее правило риторики. Через речь люди узнают друг друга, культура речи обязывает не только отправителя речевого высказывания, но и его перцепиента.

**Выразительность**, как правило, тоже называется в перечне требований культуры речи. Но что понимается под выразительностью? Ответы здесь не одинаковы.

Выразительность — то же, что экспрессия, эмоциональность.

Выразительность — это образность, применение средств поэтики: ритмика речи, стилистические (риторические) фигуры, тропы, крылатые слова.

Выразительная речь — это стилистически не нейтральная речь, это речь, богатая коннотациями, дополнительными оттенками значения.

Выразительность — это переход от умения к мастерству, это самовыражение личности, решение сверхзадачи.

Как видим, все эти варианты определения выразительности создают огромное пространство для толкований, различных пониманий.

Выразительность речи выше нормы, выше коммуникативных целей — это шаг к искусству, мастерству речи. К числу средств выразительности устной речи относят голосовые приемы (громкость, темп речи, тембр голоса), паузы — смысловые и психологические, фразовые ударения и интонации.

В целях выразительности устная речь сопровождается мимикой, жестами, телодвижениями, актерской игрой.

И в устной, и в письменной речи используются средства поэтики, стилистики и риторики: фигуры — периоды, антитезы, параллелизмы, риторические вопросы, обращения, повторы,

градация и пр.; тропы — сравнение, перифраз, метафора, метонимия, синекдоха, эпитет, гипербола, аллегория и пр.; а также другие средства — афоризмы, пословицы, фразеологические единицы, аллюзии, парадоксы.

Все перечисленные средства не выходят за рамки литературной нормы.

Но высший уровень выразительности — это уже стилистический поиск, художественный эксперимент мастера слова, которому становится тесно в рамках нормы. И на этом высочайшем уровне культуры речи появляются такие средства, которые выводят автора и слушателя, читателя на широкий простор: это использование диалектной лексики, жаргонов, просторечия; архаизмы, славянизмы, иноязычная речь; стилизация — «подделка» под особенности речи далекого прошлого или речи какого-либо широко известного автора, профессиональной речи; окказионализмы; собственное словотворчество — создание слов, которых нет в нормативных словарях, и многое другое.

Приведем примеры: «Как ныне сбирается вещий Олег» — стилизация и архаизм; разговоры по-французски в салоне графини Шерер («Война и мир» Л.Н. Толстого). И. Северянин создавал новые слова, которые не претендовали на всеобщее признание, но выполняли свою выразительную функцию:

На что мне царства и порфиры?  
На что мне та иль эта роль?  
За стройной изгородью лиры  
Наикорольнейший король!

В заключение темы подчеркнем, что культура речи намного шире нормы. Но это не значит, что норма литературного языка не нужна: ее охранительная роль очень важна для сдерживания речевой стихии.

## ГЛАВА 19. МОНОЛОГ И ДИАЛОГ

Деление речи на монолог и диалог по числу участников действия (монолог — речь одного лица, диалог — речь двоих) было известно уже в Древней Греции, это деление использовалось в риторике, философии, логике. Речь двоих в диалоге представлена чередованием ролей: слушающий становится говорящим, говорящий — слушающим.

В последние десятилетия XX в. стало употребляться понятие «полилог»: это речевой процесс в группе общающихся, где роли меняются, как правило, неупорядоченно.

**Монолог.** С житейской точки зрения монолог маловероятен и малоэффективен: в быту речь ситуативна, одна реплика вызывает другую, идет чередование высказываний.

С психологической точки зрения монолог неестественен: ведь согласно теории коммуникации и речевых актов речь должна иметь адресата, должна быть обращена к собеседнику. При таком подходе монолог не есть речь одного, как он обычно определяется, а реплика в диалоге, растянутая во времени и в объеме. Л.С. Выготский не признавал самостоятельности монолога, он утверждал, что один говорящий всегда обращается к кому-то, к какому-то адресату, возможно — воображаемому.

Не только в произносимом и тем более — записанном монологе, но даже в мысленном человек обращен к предполагаемому собеседнику, как бы прикидывает его реакцию на свою мысль: оратор обдумывает речь и прогнозирует ее восприятие, пишущий пишет письмо и предвкушает реакцию своего адресата.

Наиболее естествен монолог в театре: персонажу необходимо как-то донести до зрителя мысли, вложенные в него драматургом, и здесь монолог ему необходим. Таковы монологи Гамлета, Бориса Годунова, Ленского или Германна. В спектакле или в опере монолог — одна из условностей, о которых зритель знает и на которые заранее дает согласие. Но даже в театре произносящий монолог нуждается в собеседнике, будь то родной сын (Годунова) или истлевший череп (в трагедии «Гамлет»).

Монолог естественен и в образовательном процессе: профессор читает лекцию студентам, излагает им научный курс, они слушают, записывают — конспектируют, иногда обращаются с вопросами: на первый взгляд монолог как монолог, речь одного.

Но и в этом случае можно подойти к лекции с точки зрения общения, и сразу станет ясно, что данная ситуация диалогическая: профессор передает материал (информацию), студенты ее воспринимают, перерабатывают в своем сознании, готовятся к обратной связи — к собеседованию, зачету, экзамену. А бывает — внутренне спорят с лектором.

Кстати, лекцию воспринимает и сам профессор, он не механически повторяет хорошо известный ему материал, он обдумывает лекцию, слушая сам себя, чему-то радуется, чем-то лишь удовлетворен, а чем-то и недоволен.

Особый вид монолога — это труд автора: писателя, работающего над романом, ученого, пишущего статью в журнал. Но специфика письменного монолога в возможности длительной подготовки, корректирования, создания вариантов текста приводит к тому, что монологом его не называют.

Специфика устного монолога: в нем сильны мотивы самовыражения личности; ослабленная установка на ответ собеседников



в сравнении с репликами диалога; структура, композиция монолога всегда строже, ее организация выше, чем в реплике диалога; то же можно сказать и о выборе языковых средств — в нем меньше случайного; монолог характеризуется относительной завершенностью, как правило, он не требует непосредственной обратной связи. Нередко отмечается также, что монолог рассчитан на пассивное восприятие. Вряд ли с этим можно согласиться: трудно представить себе такого оратора, артиста, который не рассчитывал бы на реакцию своих слушателей.

Виды монологов в жизни: речь оратора, эгоцентрическая речь ребенка или взрослого, лекция в университете, письмо — деловое или интимное, дневниковая запись, молитва, монолог в драматическом произведении, внутренний, мысленный, монолог, чтение чужого текста или своего собственного, полузабытого...

Необходимо различать монологическую речь как процесс ее порождения и монолог как текст (так же, как мы различаем речь — процесс и речь — текст). Монологическая речь активна, но рассчитана на пассивное и отсроченное восприятие, возможно, на критическое перечитывание и обсуждение. Это речь строгая, правилосообразная, композиционно выверенная. Но бывают и монологи-импровизации, в них звучат страсть и увлечение. Таким образом, сопоставление монолога с диалогом помогает проникнуть в его природу, но не отрицает необходимости принимать его как самостоятельную форму речи.

**Диалогическая речь** состоит из обмена высказываниями, на ее композицию, содержание и языковой состав влияет непосредственное, чаще всего — немедленное восприятие. Участники диалога оказывают друг на друга сильное активизирующее влияние.

Как правило, реплики в диалоге не обладают самостоятельностью, законченностью, другими признаками монолога. Ситуации диалогов отличаются естественностью, речь преимущественно ситуативная, во многом спонтанная.

Весь диалог или его части могут расцениваться как единый акт речи, целый текст. Он малопонятен в отдельных репликах, может быть адекватно понят только целиком или, как минимум, в составе пары реплик. Структура диалога — обмен репликами.

Типы реплик, группирующихся попарно:

- а) вопрос — ответ;
- б) добавление к первой реплике или пояснение;
- в) согласие или возражение;
- г) формы речевого этикета, например приветствие и отклик.

Каждая реплика может рассматриваться как ступень к продолжению диалога и условие его продолжения.

Можно предположить, что диалог был первичной формой речи. В диалоге отчетливо прослеживаются, просматриваются движу-

щие силы речевых актов — мотивы, цели, а также паралингвистические средства.

Языковой состав реплик нацелен на восприятие, на активизацию второго члена диалога: в диалоге заметны элементы разговорного стиля, эллиптические конструкции, обращения, восклицания и вопросы, в устном диалоге — богатая палитра интонаций. В то же время заметна экономия языковых средств.

Поскольку диалогическая речь редко бывает подготовлена и прокорректирована, в ней высока вероятность неудачного выбора слов и даже ошибок, нарушений литературной нормы.

В зависимости от содержания реплик, от позиций его участников диалог может разворачиваться линейно, с нечастыми ответвлениями, но дискуссионный диалог строится по контрастному принципу.

Диалог предрасположен к экспрессии: эмоции в нем играют значительную роль. Используются повторы, междометия, частицы, лексика разговорного стиля и пр. Экспрессивность диалога, его изобразительные возможности широко используются в художественной литературе.

В письменной речи преобладает монологическая речь, в устной: в быту, в непосредственном общении — диалогическая. В литературе диалоги используются в следующих ситуациях: в повествовании они воспроизводят сцены общения; разговоры персонажей подчас занимают большую часть текста рассказа, романа. Драматические произведения — комедия, трагедия, драма, водевиль, сценарий (последний — частично) построены в форме диалога, предназначены для сценического воплощения. В драматических жанрах используется своеобразный авторский комментарий — ремарки: они обозначают, к кому обращена речь, ее интонации и пр.

Известен диалог как жанр философских трактатов (например, диалоги Платона «Федр», «Горгий» и другие). Известен эпистолярный жанр, романы в письмах: «Страдания молодого Вертера» И.В. Гете, а также подлинная переписка, издаваемая в виде отдельных книг или заключительных томов в собраниях сочинений писателей. Пример — письма И.Е. Репина.

Диалог привлекал внимание многих исследователей: Л.П. Якубинского, О.А. Лаптевой, Т.Г. Винокур. Подвергались анализу такие проблемы: синтаксис разговорной речи, диалог в массовой коммуникации, роли коммуникантов, структурирование диалогов, двойной адресат в общении (см.: В и н о к у р Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. — М., 1993). В теории диалога выделяется один из его видов, так называемая **дискуссионная речь**.

Это **диалог** (или полилог), в котором сталкиваются разные, подчас резко противоположные, позиции: обсуждение, спор, по-

лемика, дискуссия, диспут, судебное разбирательство. Дискуссионная речь отличается высоким накалом страстей, глубокой убежденностью спорящих сторон в своей абсолютной правоте и в неправоте противника.

Черты дискуссионного диалога и требования к нему: наличие действительно весомой проблемы, актуальной, достойной обсуждения, способной возбуждать и привлекать интерес многих; наличие двух (как правило) полюсов многочисленных и вновь возникающих мнений по обсуждаемой проблеме, к которым тяготеют различные позиции участников дискуссии; компетентность участников дискуссии, так как дилетантский уровень не может привести к истине; реальность, осуществимость позиций спорящих. Дискуссия — наиболее организованный, регулируемый правилами вид спора, как правило, документируемый.

**Полемика** — это тоже публичный, организованный спор; термин имеет оттенок процессуальности (взаимные выпады). **Диспут** — также синоним дискуссии, в основном употребляется в ситуациях науки; в средние века — одна из форм или один из методов учебной деятельности.

В современной практике дискуссионные формы речи применяются в обсуждении проектов, представленных на конкурс, в оценке новых произведений искусства, книг, концепций. Дискуссионный метод применяется в современном развивающем обучении как средство развития активности обучаемых. Известны дискуссии в Государственной Думе, во многом поучительные, но, к сожалению, не всегда корректные.

Итогом организованных, строгих, правилосообразных дискуссий становятся политические, социально значимые решения, нередко — в рамках закона (Конституции Российской Федерации), например итоги референдумов.

Образцом строгой дискуссии может служить процедура суда, которая регламентируется законом, кодексом. Судебный процесс строится как дискуссия между двумя сторонами: обвинением и защитой. Обе стороны тщательно изучают все документы, доказательства виновности и невиновности подсудимого. На суде прокурор как обвиняющая сторона ведет спор с защитой; на основе аргументов сторон суд (судья, присяжные заседатели) выносит решение, осуждает или оправдывает подсудимого.

Ситуации споров и дискуссий заполняют жизнь людей; в этом смысле необходима шкала дискуссионности, спорности проблем: от тех, по которым спор мелочен и не нужен, до тех, где на карте стоят честь, достоинство и сама жизнь человека. Функции одной из форм речи переходят в сферу нравственности и судеб людей.

Есть, наконец, и скрытый, внутренний, диалог и даже спор с самим собой. Это сомнения и колебания, муки совести, об этом

писал поэт: «Душа обязана трудиться // И день и ночь, и день и ночь» (А. Блок). Внутренний спор с самим собой — это и муки творчества, в которых рождается истина подлинного искусства. Способность внутренней борьбы присуща каждому человеку, если он личность, она возвышает его, служит становлению нравственного идеала.

Дискуссионному мастерству можно научиться, этому искусству учат логика, диалектика, риторика.

Теперь обратимся к **полилогу**. Термин восходит к древнегреческому языку и возник как добавление к термину *диалог*. Полилог — это разговор многих, разговор между несколькими лицами. Установлено, что полилог, как правило, не распадается на несколько диалогов, как считали противники этого понятия. Его собственные специфические признаки: не менее трех участников, единая тема, ситуативная связанность, нелинейность — получают в полилоге большее развитие, нежели в диалоге.

Полилог, как и диалог, противостоит монологу, полилог с диалогом объединяет в этом смысле смена говорящих и слушающих.

Ситуации полилога: общий разговор за семейным столом, за обедом; обсуждение предстоящего рабочего дня на «оперативке» у начальника цеха; полилог на уроке в классе: ученики дополняют и исправляют ответ вызванного ученика; в театре, в антракте, группы зрителей ведут общий разговор, обсуждают игру актеров.

В произведениях художественной литературы полилог нередок в бытовых сценах, взятых из реальной жизни. Например, спор казаков на майдане (площади) в «Тихом Доне» М.А. Шолохова, общие разговоры в больничной палате («Раковый корпус» А.И. Солженицына).

В полилоге заметно возрастает ролевая функция каждого участника, в этом смысле он близок к театру, например сцены в ночлежке из пьесы «На дне» М. Горького. Каждый персонаж в полилоге более независим, чем в диалоге. Содержание реплик в полилоге имеет большую амплитуду отклонений и колебаний, нежели в диалоге.

Полилог пока мало исследован, однако к нему проявляют интерес и социолингвистика, и этнология, и история культур, и психолингвистика (см.: В и н о к у р Т.Г. Полилог // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 381).

## ГЛАВА 20. СТИЛИ РЕЧИ

Стиль — это разновидность языка, традиционно закрепившаяся в тех или иных сферах социальной жизни. Так, речь людей в бытовых условиях, у себя дома, в семье существенно отличается

от их же речи на работе, в государственном учреждении, среди сотрудников, в официальной обстановке. Текст литературно-художественного произведения построен совсем не так, как текст университетского учебника по математике. Стиль речи человека меняется в зависимости от функции его речи (официальное общение или бытовое, дружеское письмо или деловое, лирические стихи или текст приказа в экстремальных условиях), от среды, где он находится (среди интеллигентных, образованных людей или среди детей-первоклассников), от индивидуальных манер и привычек каждого человека: *Человек — это стиль* — французская поговорка. Особенно развиты особенности литературно-художественных произведений, где стиль определяется мастерством автора.

Стили речи формируются в языковом коллективе одной народности, т.е. стилистические средства (слова, фразеология, типы синтаксических конструкций и пр.) в каждом языке свои, но общие закономерности образования стилей универсальны. Например, в основном одинаково понимаются три основных стиля речи: высокий, средний и низкий и в древнегреческом учении о стилях, и в трактовке М.В. Ломоносова, и в наши дни. Кстати, стилистика — наука, изучающая стили речи, одна из древнейших филологических наук — смыкалась с риторикой, не менее древней наукой.

Прослеживаются исторические корни стилей: так, разговорный стиль восходит к общенародному, особенно тяготеет к речевому опыту крупных городов как центров пересечения диалектных влияний (Москва). Теория трех стилей отражала социальную структуру общества и ее выражение в общении. Книжный стиль романских языков тяготел к латыни, в России же он испытал влияние старославянского языка.

Дифференциация стилей и их стабилизация способствуют утверждению норм литературного языка.

В XX в. произошло разграничение понятий «стили речи» и «стили языка» (см.: В и н о г р а д о в В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопросы языкознания. — 1955. — № 1. — С. 63): последнее рассматривается как языковая парадигма для литературного языка определенной эпохи его становления.

Разграничены и области наук, изучающих стили: стилистика речи и стилистика языка.

Последняя направлена на нормативные средства языка; стиль понимается как совокупность стилистически окрашенных средств языка. Стилистика выделяет функциональные стили: научный, официально-деловой, публицистический, художественный, обиходный; как правило, количество стилей ограничено. Она изучает ресурсы языка: стилистически окрашенную лексику, средства

фразеологии, словообразования, морфологии — по частям речи (именные, глагольные формы и пр.), стилистические возможности синтаксиса простого и сложного предложений, других синтаксических явлений.

Стилистика языка не отказывается и от обращения к тексту, т.е. к употреблению стилистических средств языка: труды по стилистике богаты примерами из художественной литературы.

Она рассматривает стили и на уровне текста, отмечая стилиобразующую функцию всей его организации (не только употребления конкретных стилистически окрашенных средств языка).

Стилистика признает также двоякий характер выделения функциональных стилей (они названы выше): собственно лингвистический и экстралингвистический, т.е. речевой. Иными словами, нет четкой границы между стилистикой языка и речи, ибо стиль, как и язык в целом, реализуется в речи (см.: К о ж и н а М.Н. Стилистика русского языка. — М., 1977. — С. 36).

В словарях русского языка (толковых, синонимических и пр.) даются такие пометы для разграничения стилей: «высок.» — высокого стиля (например *стезя*), «прост.» — просторечное слово (например *рожжа*), «разг.» — разговорное (например *урвать*), «книжн.» — книжное (например *неукоснительно*), «офиц.» — официальное слово (например *должностной*) и пр.

В последние десятилетия стилистика языка получила значительное развитие, привлекла внимание крупнейших ученых: В.В. Виноградова, Ю.С. Степанова, В.Г. Гака, М.Н. Кожиной, Р.А. Будагова, И.Р. Гальперина, Д.Н. Шмелева, Н.Ю. Шведовой.

Но глава в данной книге названа «Стили речи», а не языка. В чем же их специфика, что такое — стили речи?

Во-первых, в том, что сами стили языка, которые, кстати, стали выделяться сравнительно недавно, сформировались на основе стилей речи: речь формировала стиль в зависимости от ситуации общения, от назначения, функции и целей самой речи, того текста, который порожден говорящим и пишущим.

Генетически книжные и разговорные стили восходят к речевой практике, к тому историческому времени, когда говорящий и пишущий на основе интуиции (языкового чутья) стали разграничивать слова, когда они почувствовали уместность или неуместность слов, например таких слов, как *молчит*, *безмолвствует*, *помалкивает*, *хранит молчание*.

Первые признаки разговорного стиля возникли из ситуационной и функциональной оценки говорящим выбираемых слов.

В речевой деятельности людей действует такая модель:

СИТУАЦИЯ → МОТИВЫ, ЦЕЛИ → РЕЧЕВАЯ ИНТЕНЦИЯ →  
→ ПЛАН СОДЕРЖАНИЯ → ВЫБОР СРЕДСТВ ЯЗЫКА

На последней ступени возникает потребность выбора. Но что такое выбор? Это **поиск**, т.е. творческая деятельность. В основе стилиобразования лежит выбор, поиск, творчество.

В поиске возможны следующие ситуации:

а) язык дает стилистически окрашенное слово, уже употребленное ранее другими говорящими в сходной ситуации;

б) в языке есть несколько слов, не вполне адекватных ситуации, говорящий использует одно из них не вполне корректно, но сам факт употребления придает этому слову новый, едва уловимый оттенок;

в) языковые ресурсы не содержат нужного слова.

В последнем случае применяется либо неологизм, который может оказаться разовым и забыться (окказионализм), либо иноязычное или диалектное слово, которое может приобрести нужный оттенок значения в тексте; иногда в подобных случаях оживают устаревшее слово.

Сколько раз нужно употребить в речевой практике слово, чтобы его стилистическая принадлежность была признана всеми и стала фактом языка, — сказать пока невозможно, такой статистики нет.

Итак, первый признак **стилистики речи** — это ее поисковый, неустоявшийся характер, присутствие элемента творчества. Понятие стилистической нормы в данном случае неприменимо.

Во-вторых, в стилистике речи число стилей не может быть таким ограниченным, как в стилистике языка.

В самом деле, в литературоведении выделяют стили, соответствующие жанрам: пишут о стиле басни, эпистолярном стиле, комедийном стиле, выделяют стилистические особенности сатиры, сказки, народно-поэтический стиль, а в его пространстве — стиль частушки, пословицы, волшебной сказки. И это далеко не все.

В теории и практике театра говорят об исполнительских стилях, имея в виду манеру художественного чтения, произношение (есть даже термин *сценическая речь*, Bühnensprache — нем.). Известны такие стили речи, как скандирование, речитатив, хоровое произнесение.

Известны научные стили, соответствующие научным жанрам: диссертационный стиль, стиль лекции, дискуссионная речь.

Различают стили телеграммы, рекламы, боевого приказа, канцелярских документов. Теоретически типология речевых стилей безгранична, их невозможно подчинить действию какого-то кодекса, они рождаются и умирают, живут своей жизнью.

Кстати, такие частные стили (как и жанры) не всегда соотносятся с требованиями литературной нормы языка, превращаясь в подобие профессиональных жаргонов: спортивные арг, молодежный сленг, блатной жаргон.

В-третьих, индивидуальные стили. Естественно, что изучаются индивидуальные стили выдающихся людей: писателей, общественных деятелей, ученых. Индивидуальные стили речи интересны, с одной стороны, как важнейший аспект языковой личности, с другой — как живой образец новаторства, поиска в языке и в речевой деятельности.

Известно, что глубоко и всесторонне изучался стиль произведений и записей устной речи А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова, М.А. Шолохова. Эти исследования создают отрасль стилистики речи — теорию индивидуальных стилей. Для лингвистики и истории языка очень важно сохранить для будущего образцы подлинной речи со всеми ее недостатками и достоинствами — записи устной речи представителей самых разнообразных социальных слоев общества как языкового коллектива.

Зная индивидуально-стилистические особенности, можно с высокой точностью определить автора прозаического или стихотворного текста. Стиль В.В. Маяковского невозможно спутать со стилем его современника И. Северянина, стиль В.Ф. Ходасевича — со стилем Б.Л. Пастернака, стиль М.А. Шолохова — со стилем М.М. Пришвина.

В последние десятилетия для исследования стилистических различий текстов применяются методы математической статистики. Например, Б.Н. Головин статистическими методами изучал размеры и типы предложений, соотношение частей речи и их форм в сопоставительном плане (тексты Л.М. Леонова и М. Горького, Г.Р. Державина и А.С. Пушкина, А.П. Сумарокова и М.В. Ломоносова (см.: Головин Б.Н. Язык и статистика. — М., 1971). «Стиль, в свете математической теории, — это совокупность особенностей в построении речи и словоупотреблении, манера словесного изложения», — писал он (Там же. — С. 119). В сущности стало возможно моделирование индивидуального стиля речи любого человека.

В соединении с индивидуальными особенностями голоса (на основе физиологических особенностей речевого аппарата и манеры произношения) стиль речи может быть средством идентификации личности (см.: Лентьев А.А. и др. Речь в криминалистике и судебной психологии. — М., 1977).

В-четвертых, стили речи напрямую связаны с социальными сферами жизни. Так, в теории трех штилей М.В. Ломоносова отразилась социальная структура общества его времени: деление общества на высшие, средние и низшие слои. В «Общей риторике» (1929) были даны рекомендации типа «Разговоры с высшими, равными и низшими».

Социальные корни стилей речи отразились и в истории формирования научного и официального стилей: в странах романских



языков (Франция, Италия, Испания) он восходит к латыни, в странах славянских языков — к старославянскому (церковно-славянскому) как литературному языку.

Таким образом, стили языка и стили речи имеют много общего: если взять их соотношение в современном виде, то стили речи — это поле применения стилей языка. Но за ними и сегодня остается их поисковая функция.

Наряду с функциональной стилистикой, с изучением индивидуальных стилей в XX в. получила значительное развитие **практическая стилистика**. Ее специфика раскрывается уже в самом названии: она близка и к культуре речи, и к языковой норме, и к грамматике, ее задача — стилистическая дифференциация лексических и грамматических средств главным образом в случаях отсутствия правил и стабильной нормы. Она направлена на поиск и обоснование целесообразного использования синонимических вариантов. Курсы практической стилистики чаще всего бывают адресованы студентам, редакторам, учителям, корректорам.

Практическая стилистика исследует стилистические проблемы, трудности речевой деятельности, встречающиеся в практической работе. «Стилистика начинается там, где есть возможность выбора» (А.И. Ефимов).

Поэтому в содержание практической стилистики авторы включают такие темы: «Выбор слова (синонимов, паронимов)», «Стилистическое использование фразеологии», «Колебания в роде имен существительных. Варианты падежных форм (особенно — имен и фамилий)», «Стилистические варианты суффиксов имен существительных, прилагательных», «Книжный и просторечный варианты степеней сравнения прилагательных», «Числительные собирательные и количественные как синонимы», «Стилистическое использование личных, возвратных, притяжательных местоимений», «Синонимия времен глагола», «Варианты видовых форм», «Стилистические функции причастий, деепричастий», «Стилистические функции порядка слов в предложении», «Варианты согласования сказуемого с подлежащим», «Варианты форм, связанных с управлением», «Синонимия предлогов», «Стилистическое использование периода» и многое другое (см.: Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. — 3-е изд. — М., 1976). В области практической стилистики работали также В.П. Вомперский, М.Н. Сенкевич, М.С. Панюшева, Ю.А. Бельчиков, Н.Н. Никольский и др. Аналогичные проблемы рассматриваются в пособиях и словарях-справочниках типа «Трудности русского языка» (К.С. Горбачевич, Л.П. Катлинская, М.Л. Каленчук, К.И. Былинский, Н.А. Еськова и др.).

Практическая стилистика стала незаменимым средством совершенствования речи каждого человека, самообразования в этой

области. Она находит применение не только в вузе, но и в общеобразовательной школе.

Особое положение занимает и стилистика художественной речи, смыкающаяся с поэтикой, получившая развитие еще в античном мире. Несмотря на то что художественный стиль в наши дни называется в числе функциональных стилей русского языка, В.В. Виноградов различает три стилистики:

1) стилистику языка, изучающую разговорный, научно-деловой, газетно-публицистический, официально-канцелярский стили;

2) стилистику речи;

3) стилистику художественной литературы, исследующую все элементы стиля литературного произведения, стиля писателя, стиля литературного направления (см.: В и н о г р а д о в В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. — М., 1963. — С. 5—93).

По-видимому, художественная литература как вид искусства, искусство слова составляет особую область языкового выбора и созидания, творчества: художественный стиль речи заслуживает и специфических методов его изучения, и самостоятельного научного направления (см.: Е ф и м о в А.И. Стилистика художественной речи. — М., 1961). Вряд ли целесообразно ставить его в один ряд с такими функциональными стилями, как официально-деловой, научный, разговорно-бытовой.

«Понятие стиля в применении к языку художественного произведения литературы наполняется иным содержанием, чем, например, в отношении стилей делового и канцелярского и даже стилей публицистического и научного. Язык национальной художественной литературы не вполне соотносителен с другими стилями, типами или разновидностями книжно-литературной и народно-разговорной речи. Он использует их, включает их в себя, но в своеобразных комбинациях и в функционально преобразованном виде» (В и н о г р а д о в В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики. Вопросы языкознания. — 1955. — № 2. — С. 85). Позиция В.В. Виноградова вполне соответствует пониманию речевых стилей.

Перейдем, наконец, к типологии стилей речи. Она в основных чертах традиционна. Вот ее общая схема:

Стили письменно-книжные	Стили устно-разговорные
официально-деловой (отчасти — канцелярский)	литературно-разговорный
публицистический	разговорно-бытовой
научные	за рамками литературной нормы: просторечие, арго, жаргоны

Такое деление ориентировано на разные виды речевой деятельности, с той поправкой, что в говорении и письме происходит выбор стилистических средств, а при аудировании и чтении — их восприятие и оценка, и любое несоответствие стиля речи ситуации общения обращается не в пользу говорящего. К внутренней речи критерии выбора стилистических средств не применяются, хотя очевидно, что подготовка высказываний осуществляется на внутреннем уровне.

Удачный, точный выбор стиля способствует взаимопониманию и контакту говорящего и слушающего, неудача же в этой области может привести к нежелательным последствиям: самое безобидное — это непонимание друг друга, полное или частичное; но может быть и так, что по стилю речи угадывают чужака или распознают невежду, несоответствие речи объявленному диплому и т.п.

**Литературно-разговорный стиль** — это стиль речи среднеобразованных людей в более или менее официозных условиях: в театре, на работе, в государственных учреждениях, в учебных заведениях, дома, в присутствии посторонних и пр.

Признаки этого стиля: синтаксические конструкции средней сложности, грамматически правильное построение, словарь строго литературный, просторечных элементов в лексике, фонетике нет; повторы слов редки.

В наше время все более расширяется сфера подготовленной устной речи: доклады, рефераты, заранее написанные выступления, заученный текст учебника в образовательных ситуациях и пр. Такую устную речь по праву называют *озвученной* письменной речью. Привычка «озвучивать» вызубренные тексты, по мнению педагогов-словесников, отрицательно сказывается на развитии свободной, импровизированной устной речи.

На устную литературно-разговорную речь сильнейшее влияние оказывает чтение, особенно научные тексты. Влияние книг на устную речь может оказаться вредным: речь в таких случаях приобретает книжный, неестественный характер.

Для характеристики любого стиля речи необходим некоторый объем текста, пространство, в котором могут быть реализованы средства языка, специфические для него (стиля): в одном предложении эти средства, как правило, не умещаются.

**Разговорно-бытовой (обиходно-разговорный) стиль** — это речь людей того же уровня образованности, но в условиях раскованности, дружеской близости: дома в семье, среди друзей, на отдыхе, за столом... Однако и этот стиль речи не допускает грубых нарушений литературной нормы, просторечных слов и оборотов и тем более — нецензурщины.

Языковые средства данного стиля: элементы ситуативности в речи, некрупные предложения, эллиптические конструкции,

оживление в разговоре, повышенная роль интонаций, несколько сниженная лексика, шуточный элемент, диалогичность речи усилена в сравнении с литературно-разговорным стилем. Для общо-разговорного стиля характерна и тематика бытового характера, несмотря на то, что тематику, содержание речи принято относить к числу экстралингвистических факторов.

И литературно-разговорный, и разговорно-бытовой стили широко представлены в художественной литературе. Живая разговорная речь стала предметом лингвистических исследований сравнительно недавно (О.Б. Сиротинина, О.А. Лаптева, Е.А. Земская, В.Д. Девкин — исследователь немецкой речи).

**Просторечие, жаргоны** находятся за пределами нормы литературного языка, поэтому их стилистика не рассматривает. Но и забывать о них нельзя: во-первых, просторечные и жаргонные слова могут быть использованы писателем, оратором в особых выразительных целях; во-вторых, они случайно «прорываются» в речи некоторых людей, характеризуя их и их стиль речи весьма убедительно.

Примеры просторечия: *дурень, дурачина, обалдуй, балда, остолоп, недоумок* (о глупых), *кумекать, мерекать, мекать* (*думать*) (Словарь синонимов русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой. — М., 1975. — С. 131).

Не следует забывать, что в речи огромного большинства населения России, несмотря на возросший образовательный уровень, в повседневной жизни далеко не всегда соблюдается норма литературного языка, люди не брезгают просторечием и жаргонизмами, а в регионах, в сельской местности еще живут местные говоры — диалекты.

Стили устной речи имеют очень широкую амплитуду разброса: от старых, народно-поэтических форм до необоснованного новаторства, заимствований, в последние годы из английского языка.

Письменно-книжные стили строже устно-разговорных, они сложились в среде образованных людей, испытав на себе влияние культуры других народов. Условия порождения письменных текстов создают возможность подготовки, коррекции, редактирования, и эти возможности способствовали выработке высоких требований к письменной речи со стороны содержания, построения, логики и выбора средств языка. Значительная часть письменных текстов сохраняется и даже охраняется как культурный фонд нации, народа, всего человечества, охраняется и высоко ценится.

Дифференциация стилей произошла сравнительно недавно, но и в Древней Руси были заметны различия языка летописи, житийной литературы, проповеди, сборника «Физиолог», «Сказаний о Борисе и Глебе».

**Официально-деловой стиль** — это тексты государственных документов, дипломатической переписки, законодательных актов, инструкций, деловой переписки, протоколов, актов, приказов, распоряжений и т.п.

Строгий и четкий стиль официальных документов необходим, он обеспечивает делопроизводство, контакты, правовую сферу. Но в последние два столетия стал употребляться термин *канцелярский стиль*, имеющий отрицательную оценочную окраску, в основном в тех ситуациях речи, в которых канцелярские обороты речи проникают в живую речь, и не только письменную, но и в разговорную. Это проникновение вызывало тревогу писателей, и в начале 60-х годов К.И. Чуковский вводит в практику культуры речи новое слово — *канцелярит* (Живой, как жизнь. — М., 1963): *Девочка, ты по какому вопросу плачешь?*

Характеристика официально-делового стиля: высокая точность формулировок без возможных двояких толкований, строгая логика изложения, четкое построение текста (обычно с делением на параграфы), соблюдение специфических для деловых документов так называемых «языковых стандартов» и этикетных оборотов речи: *Высокие договаривающиеся стороны заключили настоящий договор о нижеследующем*, обращение *Ваше превосходительство* — такова своеобразная юридическая фразеология. Для данного стиля характерна некоторая консервативность и замкнутость. В то же время он не чужд заимствований, вызываемых международными деловыми контактами.

Тексты, оформляемые в официально-деловом стиле, как правило, становятся содержанием архивов, особенно государственных. Этот стиль изучается в юридических, финансовых, управленческих вузах, институтах международных отношений, архивных и т.п., он становится достоянием служащих государственного аппарата; широкие слои общества обычно испытывают затруднения в пользовании этим стилем.

**Публицистический стиль** — это газетно-журнальная информация: статьи, заметки, обзоры, репортажи, интервью, фельетоны, обсуждения и дискуссии, очерки, записи речей политических деятелей, политические брошюры и книги, предвыборная агитация, в какой-то степени — реклама.

Публицистика проникает и в эпистолярное наследие, в очерковую беллетристику, в мемуарную литературу, в научно-популярные и технические, технологические сочинения. Записи ораторских речей также во многих случаях представляют собой образцы публицистики.

В рамках публицистики могут быть выделены стили жанров: стиль фельетона, полемический, стиль интервью, мемуарный, стиль путевых заметок.

Характеристика публицистического стиля речи: уровень строгости несколько снижен, тяготение к устно-разговорным приемам, к диалогу с читателем; публицистика нацелена на читателя вплоть до того, что газеты и журналы предназначаются для молодежи, для женщин или мужчин, для дачников, для тех или иных политических партий и движений. Эта нацеленность ориентирована не только на содержание, на интересы, но и на особенности речи: «Литературная газета» отличается от «Московского комсомольца» (90-е годы XX в.). Несмотря на декларации независимости, пресса (так называемая масс-медиа), тенденциозна, что приводит к искажению истины, к отбору фактов. Публицистический текст узко нацелен на коммуникативную целесообразность, он должен быть легко доступен, интересен, понятен, поэтому в публицистике широко применяются яркие, броские факты, лозунги, афоризмы, риторические фигуры — антитезы, риторические вопросы, парадоксы, юморески. Авторы-публицисты избегают усложненного синтаксиса, лексики абстрактного значения, но им не чужды тропы (этого совсем не бывает в официальных текстах).

Если официально-деловому стилю свойственна регулятивная, то в публицистике преобладает агитационная, воспитательная функция, функция убеждения и воздействия на читателя, отчасти — функция эмоциональная, эстетическая.

**Научный стиль** (точнее — научные стили, ибо в каждой научной отрасли своя терминология, свои дополнительные кодовые системы). Назовем ряд современных наук, стили которых существенно различаются:

Математика	цифровые и буквенные знаки
Химия	формулы-модели, буквенные знаки
Биология	латинская терминология
Иностранные языки	разные языковые коды
Начертательная геометрия	чертежи, буквенные знаки

Гуманитарные науки в основном используют обычные языковые средства.

В научном стиле бывают выполнены монографии, статьи, отчеты, материалы конференций, симпозиумов, энциклопедии, собрания сочинений ученых, учебные курсы наук, словари и справочники.

Стиль учебников, их содержание — адаптированное изложение научного материала обычно определяют как учебно-научный; впрочем, этот термин используется лишь в образовательных системах, сферах.

Не считается научным также стиль научно-популярной литературы типа книг «Занимательная физика», «Ты и твое имя». Стиль

этих произведений приближается к публицистическому, иногда — к беллетристическому.

Характеристика научных стилей такова. Их функция — знаковое оформление, сохранение и передача новой, подчас трудно воспринимаемой даже специалистами информации. И никаких иносказаний, никакой многозначности — только познание.

В научном тексте может и не быть усложненных синтаксических конструкций; речь лаконична, текст насыщен специальной лексикой (терминологией), нередко латинской, английской, древнегреческой; цитаты со строгими ссылками на источник, формулы, диаграммы, схемы, чертежи; используются сокращения — аббревиатуры, принятые в данной науке; текст экономен, предельно точен.

Научная информация в наше время записывается и сохраняется не только в традиционном графическом коде, но и в электронных кодах, на дискетах, в видеозаписи, на магнитофонных лентах, в виде микрофильмов и пр.

Приведем пример научного текста в современном языкознании:

В русском языке неопределенность признакового значения маркируется *то*-местоимениями. Признаковые слова естественно тяготеют к позиции предиката (или ремы). Вместе с ними употребляются в предикате также неопределенные местоимения (НМ) и прилагательные.

Положение НМ *какой-то* в предикате создает противоречие. Оно заключается в том, что основная функция этого НМ состоит в выделении и из класса некоторого неидентифицированного члена, тогда как основная функция предиката состоит во включении в класс предмета, обозначенного в субъекте. Это противоречие снимается различием в уровневой принадлежности НМ. В предикате *какой-то* относится к семантике имени, признаковому значению. Это было отмечено в работе (2, 57). НМ выделяет из класса признаков некоторую неохарактеризованную разновидность, в которую и вводится предмет речи, в то время как в субъективной позиции НМ выполняет синтаксическую (точнее, прагматическую) функцию: оно указывает на неизвестность говорящему самого предмета речи (А р у т ю н о в а Н.Д. Неопределенность признака в русском дискурсе // Логический анализ языка. Истина и истинность в культуре и языке. — М., 1995. — С. 182).

**Литературно-художественный стиль**, как уже было отмечено, в ряду стилей занимает самостоятельное, особое место. Он выполняет эстетическую функцию, хотя одновременно направляет действие людей, текст воспитывает, убеждает, одухотворяет, вдохновляет...

Говорить о сферах его применения — значит пересказывать другую, самостоятельную науку — поэтику.

Несмотря на огромное разнообразие литературных произведений, здесь возможна обобщенная стилевая характеристика.

Литература отражает мир средствами не только логического, но преимущественно чувственного познания, в художественных образах. В нашем случае это образы, создаваемые и передаваемые в формах речи.

Эстетика охватывает мир не только прекрасного, но и безобразного, не только возвышенное, но и низменное, оценивает его восторженно или иронически. О коммуникативной, познавательной функциях текстов, создаваемых в художественном стиле, следует говорить очень осторожно, ибо формула *Литература учит жить* слишком прямолинейна. Литература обогащает духовный мир человека, помогает воспринимать мир в его бесконечном многообразии и сложности.

Писатель использует накопленные веками богатства языка, но он и обогащает его; многие поэты жаловались: «Как бедна у мира слова мастерская!» Ему не хватает не только слов — он ищет новые конструкции текста: так родилась онегинская строфа. Пространство крупного, особенно — прозаического, произведения требует разных стилей; в «Войне и мире» сосуществуют и взаимодействуют и народно-поэтический стиль, и французско-русские диалоги, и пространственные научные монологи, и тексты официальных документов, и эпистолярный стиль, и афоризмы, и пародии, и солдатский юмор, и разговорно-бытовой стиль различных социальных уровней.

Художественной литературе тесно в рамках узко понимаемых стилей языка, писатель творит, используя стилеобразующие возможности литературного направления (классицизм, романтизм, критический реализм), монолога и диалога, средств композиции, строфы, жанра и его разновидностей, индивидуальной речи персонажей, даже расположения строк на листе (А. Вознесенский, В. Маяковский) и шрифтов.

Исследования «лаборатории» писателя расширяют наше понимание феномена, называемого стилем художественной речи.

Подводя итог, подчеркнем: теория речи превыше всего в стилистике ценит поиск, выбор (в рамках нормы, разумеется) и творчество.

В последнее время нередко ставится вопрос о взаимосвязи стилей и жанров речи. Нет сомнения в том, что эти типологические подходы на практике пересекаются. Общепризнанной областью их пересечения является художественная литература, область деловых бумаг, ораторской практики: общепонятны такие формулы, как *прозаический и поэтический стили, патетический стиль в торжественных речах, канцелярский стиль в делопроизводстве, эпистолярный стиль*.



Но в практике подобных связей необходима сдержанность, иначе может произойти подрыв творческого, поискового начала в речевой деятельности.

## ГЛАВА 21. РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ

Этикет есть внешняя, видимая часть этики, которая сложилась в течение веков и тысячелетий в обществе людей и составляет неотъемлемую часть, даже основу духовного мира личности.

Термин *этика* (он введен Аристотелем) имеет два значения:

а) философская наука, объектом которой является мораль (проблемы смысла жизни, назначения человека и пр.);

б) нормы, правила, поддерживаемые общественным мнением и определяющие, как должен поступать человек в условиях выбора между добром и злом, эгоизмом и альтруизмом, в ситуациях самовыражения личности, в мотивации поступков, в понимании принципов и норм поведения.

Этика имеет разнообразные сферы применения: она определяет взаимоотношения людей в совместном труде, в сфере образования и воспитания, в спорте, даже в экологии. И в семейной жизни, и в общении — в самых разнообразных его ситуациях.

Этика связана с психологией в сферах мотивации поведения, развития побуждений человека, в изучении его нравственных чувств, формировании личности, ее интеллектуального мира, сознания.

Этика связана и с социологией в вопросах общественного регулирования деятельности, поступков людей, проблемы «человек и общество».

Она не могла не отразиться и в языке: в нем сформировались, сложились в стройную систему языковые единицы, близкие к фразеологии, чрезвычайно чуткие к изменениям в общественных отношениях, — это средства и правила употребления речевого этикета.

**Речевой этикет** — это система устойчивых форм общения, принятых в соответствии с социальными ролями общающихся. Области употребления этикетных форм: приветствие, прощание, извинение, просьба, благодарность и т.п. Этикет — внешняя форма общения, но он связан с этикой, отражает нравственные нормы отношений между людьми. Системы этикетных речений изменчивы, они с высокой точностью отражают историческое время и социальные слои их уместного применения. Они ситуативны, «прикреплены» к официальной и неофициальной обстановкам, отражают очень тонкие различия в выборе того или иного регистра общения. Например: *Приветствую вас!*; *Здравствуйте!*; *Здравствуй!*;

*Здорово!; Привет!; Как дела?; Здоровеньки были!* Различия выражаются в обращении на *ты* или на *вы*, в деревне или в городе, среди знакомых и незнакомых, равных по возрасту или нет и т.п.

Этикетные формы близки к фразеологическим единицам, ибо чаще всего их не следует понимать буквально: приветствие *Как дела?* — калька с речения из англо-американского этикета не содержит требования развернутого ответа, так же как и *Здравствуй* не следует воспринимать как приказ быть здоровым. В то же время речевой этикет служит средством стилистической дифференциации речи: *Прошу прощения!* — *Извини!*

Речевые этикетные формы не вносят в коммуникативный акт новой содержательной, логической информации, они несут на себе совсем иную, контактоустанавливающую информацию: если вошедший говорит *Здравствуйте, господа!* или *Привет, братва!*, то тем самым он представляется присутствующим по своему социальному статусу (искренно или нет — это выяснится позднее). В то же время приветствие ориентировано на адресата. Этикетные формы выражают отношение к адресату (*Извините, пожалуйста*), уважение к нему или просто вежливость, такт в общении. Они отражают традиции, нормы взаимного уважения (поздравления с праздниками, важными событиями в жизни близкого человека или просто знакомого, приглашения на свадьбу или просто в гости). Функция привлечения внимания потенциального собеседника также не чужда речевому этикету, как и функция завершения общения.

Речевой этикет представляет собой универсалию — он используется в различных языках, нередко переводится, представляет собой кальку: *auf Wiedersehen* (нем.) — *до свидания*, однако большая часть этикетных форм традиционна, имеет национальные корни: *спасибо* — *спаси тебя Бог, благодарю* — *благо дарю, сударь* и *сударыня*.

Речевой этикет всегда привлекал внимание писателей да и всех носителей русского языка, но его научное освоение началось лишь во второй половине XX в. (В.Г. Костомаров, А.А. Акишина, Н.И. Формановская, В.Е. Гольдин). Во фразеологических словарях этикет отражен лишь отдельными примерами: *Бог в помощь, благодарю покорно, на доброе здоровье* с пометой «устар.».

Этикет в поведении людей и в речи подчинен историческому процессу, он сравнительно быстро меняется, и те формы вежливости, которые были привычны не только двести, но всего двадцать лет тому назад, сегодня уже безнадежно устарели. По этикетным речениям нетрудно распознать и возраст говорящего, и уровень его образования, и социальную принадлежность, а иногда и профессию. Особые этикетные формы приняты в среде военнослужащих, в школе между учителями и учащимися; речевой

этикет, привычный в среде молодежи, не употребляется среди пожилых. Обращения, уместные в интимной переписке, не подходят к стилю деловых бумаг. Для свободного и корректного общения человек должен обладать тонким знанием этикета, даже его чутьем. Такого уровня трудно достичь в чужой стране, и многие иностранцы оказывались в крайне неловком положении по этой причине.

В последнее десятилетие усложнилось обращение в бытовых и официальных условиях: *господин, товарищ, коллега; сударь и сударыня* (попытка ввести в употребление эти исконно русские слова не увенчалась успехом). Благодарность *мерси*, принятая в интеллигентных семьях в XIX веке, теперь встречается редко и обычно в форме шутки.

Речевой этикет включает и невербальные средства — жесты, мимику и особенно интонации: звучание голоса, выражение глаз выдают фальшь и натяжку в этикетных ситуациях.

Обычно называют не менее десяти важнейших ситуаций, имеющих собственный набор этикетных слов и оборотов речи.

**Обращение** — к одному человеку или ко многим; официальное или дружеское, с разными степенями близости; к знакомому или незнакомому, к мужчине или женщине, к взрослому или подростку, юноше; на стадионе в острый момент футбольного матча — или в фойе оперного театра, в антракте; на рынке в мясных рядах — или в посольстве дружественного государства: *Ты ли это, пресвятой отче Сергей?* (Н.С. Лесков). По этому приветствию нетрудно воссоздать и ситуацию, и степень близости собеседников. К судье обращаются со словами *ваша честь*, к президенту — *ваше превосходительство, экселенц. Многоуважаемый Алексей Николаевич! Не знаю, как мне благодарить вас...* (А.П. Чехов). *Милая Катя!* — из письма к подруге.

**Приветствие** при встрече в самых разнообразных ситуациях. *Здравствуй, здравствуйте!* — самый частый тип приветствия на разных языках: пожелание здоровья. В русском языке еще есть *салют* — но это тоже «здоровье» (исп.). Пожелание здоровья имеет десятки вариантов.

К приветствию делаются добавления: *Как поживаете?, рад (а) вас видеть* и пр.

**Прощание** — дружеское и официальное, повседневное и на-долго, с пожеланиями и без них и пр.: *(До свидания; Прощай!; Всего доброго; Всех благ; Ну, пока!; Чао.* Жесты: рукопожатие и пр.

**Знакомство**, представление — *Здравствуйте. Я коммерческий директор фирмы «Восток», Иванов Иван Никитич.* Дружеская встреча: *Коля, познакомь нас! — Это Слава, мы вместе учимся на механико-математическом факультете МГУ.*

**Благодарность** — одно из наиболее глубоких проявлений этики через этикет, и это отразилось в лексических значениях этикета:

*спасибо, благодарю вас!, Я вам (или тебе) очень обязан; Сенк-ю (англ.), грацио (итал.), грациес (исп.), дзенкуе (польск.), благода-ря (болг.), данке (нем); обычно с оттенком шутки.*

Благодарность обычно вызывает отклик тех, кого благодарят: *пожалуйста; не стоит благодарности!; кушайте (ешьте) на здоровье; и вам спасибо за все!*

**Поздравление** с праздником, с какими-либо знаменательными событиями; поздравлению обычно предшествует обращение, приветствие.

*Дорогой Николай Иванович! От всего сердца рад твоему успеху — блестящему завершению труда многих лет. Твоя новая книга — подлинный вклад в культуру России. Поздравляю тебя и преклоняюсь.* В данном примере форма и содержание гармонично слиты.

**Пожелание** — одна из самых свободных этикетных структур. Желают своим друзьям и знакомым: *крепкого здоровья, долгих лет жизни, успехов в труде и в ученье, в творческой деятельности, благополучия и достатка, радостей и счастья* — детям и всем близким.

**Извинения:** *извините, пожалуйста!, простите!, прошу прощения, не судите меня строго!, повинную голову меч не сечет!* — шутливо, фамильярно.

**Просьба:** *пожалуйста; прошу тебя (вас); прошу вашего содействия (в каком-то начинании); у меня к тебе большая просьба...; помогите ради Христа!* После этикетного начала обычно следует содержание просьбы.

**Приглашение:** на научную конференцию, в Географическое общество России для выступления с докладом, на день рождения (имярек) к его друзьям, повестка в суд в качестве свидетеля и многое другое.

**Вводная и заключительная части письма** — дружеского, официального:

*Дорогой друг! Спешу уведомить тебя, что письмо твое я получил... <...> Остаюсь любящий тебя С. Есенин;*

*Древний Рим: Сенека приветствует Луцилия!;*  
*И.С. Тургенев — М.С. Щепкину: Любезный и почтенный Михай-ла Семеныч! <...> От души преданный Вам Ив. Тургенев.*

*Он же — А.И. Герцену: Виноват я перед тобой, милый Герцен, давно тебе не писал <...> Жму тебе крепко руку и остаюсь навсегда преданный тебе.*

**Соболезнование, сочувствие, утешение:** *Дорогой друг! Всей душой разделяю твою горе...*

**Одобрение, похвала, комплимент** и т.п.

Несмотря на стандартность, этикетные речения очень гибки и поддаются индивидуальному варьированию. Имеются в виду и стилистические варианты, и исторические изменения, и аллюзии, соединяющие друзей и понятные только им двоим. Так что рече-

вой этикет не следует рассматривать лишь как средство вежливости, как внешнюю форму общения: он может служить и самовыражению личности, и формированию нравственных привычек, вписываться в общий фон культурного поведения.

Этикетные речения чутко связаны со стилистикой, это легко проследить на градации форм имени собственного в обращении: *Уважаемый Александр Николаевич; Дорогой Александр Николаевич; Александр; Саша; Сашуня* и пр. Обращение, форма имени сразу определяют тональность общения, всего последующего сообщения.

В заключение подчеркнем национальный, строго исторический, социальный, территориальный (русские в Москве и в Париже), контактоустанавливающий, этический характер этикетных средств языка.

## ГЛАВА 22. ОЧЕРК ТЕОРИИ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Элементарные сведения о массовой коммуникации (далее — МК) уже были даны в главе 4 данной книги; здесь повторим лишь основные виды МК — это пресса (масс-медиа), телевидение, радио, а также два главных ее свойства: она обращена ко **всем** слушателям и читателям и не требует обратной связи, точнее, обратная связь у МК своеобразна.

Формы МК имеют свою историю в социальной жизни: это ораторы Древней Греции, исторические повествования сказителей. Развитию МК способствовало изобретение книгопечатания, появление газет и журналов, а в XX в. — радио и телевидения.

В последние десятилетия сложилась научная база исследований МК в США, Франции, Японии, Германии и России.

В последнем столетии резко изменилась социальная роль МК: она стала мощным фактором социальной жизни, оказывает сильнейшее влияние на политическую жизнь народов, культурное развитие и отдельных стран, и всего мира. Теперь признано, что она **прямо** обуславливает нормальное функционирование общества. Эта роль возрастала постепенно, но теперь она изменилась качественно.

Теория МК переживает период становления: исследуются общественное мнение, формирование читательских интересов, психология восприятия и воздействия прессы, радио, телевидения, а также лингвистические проблемы МК.

Исследуются проблемы мастерства журналистов, жанры и стили публицистики и телепередач, состав коммуникаторов МК, их личностных качеств, образования, широты интересов, их одаренности, причин симпатии к ним со стороны масс слушателей и читателей.

Изучается и многомиллионная аудитория, в сущности миллиардная армия очень разных людей, которых каким-то образом объединяют передачи и тексты МК. Особенно тщательно исследуется эффективность МК.

Определения МК разноречивы, но всех авторов объединяет признание следующих ее составляющих:

- а) кто сообщает (состав коммуникаторов-исполнителей и их идеологов);
- б) что передается;
- в) кому передается, кто адресаты;
- г) посредством какого канала, способ передачи, его технические возможности;
- д) эффективность МК (схема Г. Лассвелла).

Активная роль принадлежит коммуникатору, содержанию передач; результаты МК зависят от количества и состава услышавших и увидевших, от характера восприятия, активности аудитории. Эффективность МК зависит от качества передач, ориентации на слушателя, читателя, желания и возможностей прочитать газету, просмотреть и прослушать телепередачу. Поэтому очень важно, чтобы газеты попадали к читателям, причем систематически и вовремя; чтобы телепередачи шли в то время суток, когда зритель дома. Немало зависит и от канала передачи: газеты и журналы должны быть дешевы (заметим, что в 90-е годы из-за дороговизны подписка на газеты и журналы упала); телевизоры тоже должны быть в каждой квартире. Высокий спрос на телепрограммы способствовал прогрессу в электронной технике и промышленности; профессии, связанные с прессой и телевидением, становятся престижными.

Тексты и передачи эффективны тогда, когда они социально ориентированы. Каждый телеканал, газета борются за свою аудиторию, за адресата, читателя: создается огромный коллектив людей, не знающих и никогда не узнающих друг друга, которые, однако, живут едиными интересами, у них одинаковые вкусы, они смотрят одинаковые сериалы, идущие годами, формирующие у миллионов людей одинаковое мышление. Прошлые поколения детей воспитывались на «Гадком утенке» Г.Х. Андерсена, теперь — на черепашках-мутантах... Люди становятся рабами и жертвами МК.

Коммуникация подразделяется на:		
интерперсональную 2 человека	групповую несколько человек	массовую огромное количество людей

Последняя стала объектом повышенного интереса, на нее обращается внимание властей, она щедро финансируется. Особенно большое внимание обращается на категорию коммуникаторов МК.

Коммуникатор современной МК «коллективен», т.е. в создании сообщения участвуют многие люди разных профессий (журналисты, те лица, у которых берут интервью, компьютерные наборщики, переводчики, редакторы, режиссеры, операторы и др.). Передача организуется на основе разделения труда: единого автора нет. Коллективный автор может быть независим (не всегда), но каждый из исполнителей независимостью обладать не может. Чем крупнее группа, в которую введен один из участников сообщения, передачи, тем более возрастает его зависимость.

Между организациями МК (редакциями газет, телеканалами и пр.) идет острая конкурентная борьба за влияние на массы, как правило, это соперничество приобретает политический характер: МК становится средством политической борьбы.

**Адресат** в МК в отличие от интерперсональной и групповой коммуникации многолик и непредсказуем. Изучение его — одна из главных задач теории МК.

Коммуникатор не может быть в прямом контакте с каждым читателем и слушателем: эту массовую аудиторию необходимо расчленить и применить к членам, т.е. индивидам, какие-то критерии. Теоретики МК предлагали следующие критерии: возрастной, половой, профессиональный, образовательный, критерий интересов — вплоть до хобби, семейный критерий, критерий трезвости, по темпераменту и характеру; делили адресатов на общительных и замкнутых и т.п. Но изучение аудитории требует обратной связи, поэтому в последние десятилетия организуется переписка с читателями, звонки в редакции и на студию, массовые мероприятия в телецентре, праздники, встречи, конференции...

В то же время нельзя забывать, что каждый из миллионов адресатов МК имеет свое лицо, индивидуальность, каждый по-своему относится к потоку информации, по-своему ее оценивает. У каждого человека свой коэффициент доверия к МК, каждый подвергается и другим влияниям, порой противоположным. Изучение этого коэффициента — дело трудное, малоэффективное. В сущности, ни критерии, ни типологии в этой области не дают заметного результата.

В то же время такие виды выявления общественного мнения, как выборы (например в Государственную Думу), реклама, торговля газетами, выбор телеканала позволяют судить о результативности МК.

**Сообщения:** содержание, продолжительность, форма. В отличие от адресата, сообщение весьма удобно для изучения, анализа, сопоставлений, обобщения. В системе МК постоянно публикуют-

ся или передаются по ТВ, радио обзоры, критические статьи, фельетоны, что способствует и формированию общественного мнения, и совершенствованию самих сообщений МК. Проводятся многочисленные социологические исследования и в области пропаганды, агитации, и в общественном восприятии.

С точки зрения содержания МК может быть разделена на информативную и эстетическую (точнее, преимущественно информативную и пр.), на естественно-научную и гуманитарную; делят также по профессиональным основаниям: для военнослужащих, сельских слушателей и читателей, для дома и семьи, дачников и садоводов и пр.

Исследователи содержания и формы МК приходят к выводу об огромной их роли в формировании общественного мнения — по итогам, хотя сам процесс сложен и противоречив.

**Средства МК:** живое слово лекторов, пропагандистов, дикторов, педагогов, консультантов и пр.; театры, кинотеатры, музеи, выставки, учебные заведения, компьютерные системы; библиотеки, книги, журналы, газеты, листовки и пр.; радио, телевидение, видеозаписи, магнитофоны, другие средства связи; рекламные стенды, плакаты, дорожные знаки, сигнализация в городах, населенных пунктах, на водоемах, разных территориях; телефонные справочные службы и пр.

Некоторые из перечисленных средств лишь отчасти могут быть причислены к МК только в тех случаях, когда их коммуникация носит односторонний характер (учебные заведения, компьютерные системы и пр.).

Иногда к числу средств МК причисляют и органы восприятия человека — потребителя информации (слуховые и зрительные системы человека).

Мощным стимулом развития средств МК является технический прогресс, все более ускоряющийся и обеспечивающий еще более совершенные виды ее восприятия слушателями, читателями, зрителями.

В наши дни степень развития МК и ее технического оснащения служит показателем состояния общества, организованности населения, его приобщенности к современной культуре.

**Эффективность МК:** кто в ней заинтересован? В обычной, интерперсональной коммуникации это в первую очередь говорящее лицо как инициатор общения, но и слушающий чаще всего тоже.

Коллективный коммуникатор в МК лишь косвенно заинтересован, поскольку каждый член группы выполняет свои обязанности, его труд оплачивается, иногда он престижен. Заинтересованность адресата более заметна: кто-то любит сам процесс чтения газет, кому-то, например, нужны политические или технические новости, кто-то увлекается фильмами детективного содержания



и пр. Каждый из адресатов редко задумывается над целями формирования общественного мнения.

Тем не менее каждая семья считает необходимым затрачивать немалые средства на приобретение газет, телевизора, подключение компьютера к сети «Интернет».

По-видимому, наивысшая заинтересованность в эффективности МК имеется у заказчика передач, публикаций — у тех, кто определяет направление, идеологию газеты или телеканала: именно эти силы заинтересованы в главном результате МК — в формировании общественного мнения. Это органы власти, политические партии и движения.

В теории МК более или менее отчетливо выкристаллизовались некоторые проблемы, над которыми работают и ученые, и практики:

вопрос о влиянии реципиента, адресата на деятельность коммуникатора в условиях почти полного отсутствия обратной связи;

образ коммуникатора, его модель, подобие стандарта, если, конечно, возможно моделирование в такой ситуации;

социально-психологические предпочтения реципиента, его возможности восприятия той избыточной информации, которая обрушивается на него;

уровни и критерии отбора этой информации, деление ее на актуальную для данного индивида и неактуальную;

ранжирование факторов селективного отбора МК реципиентом;

проблема минимизированных условий восприятия новой информации;

проблема вторичной информации: от читателя, слушателя через интерперсональный коммуникативный акт ко второму лицу;

роль эффектов в МК: от острот и шуток до уровня подлинного искусства;

роль средств языка в МК: лексики, интонаций, синтаксиса и пр.;

психолингвистическое моделирование процесса МК — от ситуации и мотивов через все кодовые переходы до обратной связи в тех или иных ее формах.

Немаловажной проблемой является и прогнозирование дальнейшего развития МК, особенно с учетом ускорения ее влияния в последние годы.

## ГЛАВА 23. ТЕОРИЯ РЕЧИ И РИТОРИКА

Риторика — одна из древнейших филологических наук, в европейской культуре ведет свое начало от древнегреческих риторических школ, где формировалась как учебный предмет, позднее —

как наука. Изначально предметом риторики была живая речь, словесное мастерство, красноречие. Первые труды по риторике были созданы в V—III вв. до Рождества Христова (Горгий, Лисий, Платон, Аристотель). «Риторика» Горгия не дошла до нас, но его учение изложил в одном из своих диалогов Платон — ученик Сократа и крупнейший мыслитель античного мира. В риторическом учении важнейшее внимание уделялось содержанию речи, ее построению, словесному выражению, запоминанию и мастерству публичного выступления, речь была тесно связана с поэтикой, учением о стилях, логикой, философией. Риторические школы были лучшими учебными заведениями, в них принимали мальчиков 7 лет, их обучали 14 лет, юноши выходили высокообразованными людьми, постигшими науки своего времени, они становились государственными деятелями, политиками, военными, ораторами, поэтами. Лучшие ораторы возглавляли или создавали риторические школы (Горгий, Демосфен, в Риме позднее — Цицерон, Квинтилиан).

Риторика была как бы венцом образованности, ее теория и практика ложились на надежный фундамент общей культуры. Авторитет риторики и ораторства был очень высок: Цицерон первое место отводил таланту полководца, второе — мастерству оратора.

Проблематика риторики выходила за рамки языковой прагматики, это была наука нравственности, воспитания, общения, поиска истины. Теория риторики, преподававшаяся ритором, имела следующие разделы:

1. Определение цели риторического мастерства (риторический идеал). Это наука убеждать, воздействовать на людей словом. Сила риторики — в истине, в служении добру, справедливости, счастьем (Сократ, Аристотель) или в стремлении к достижению своих политических и иных целей (софисты, современные прагматики). Риторический идеал строился как социальное понятие, идеология общества или его части. В определенные исторические периоды цель риторики перемещалась в область красивой, «украшенной» речи без поисков истины и добра (Рим, I в. н. э.).

2. Учение о личности оратора (Аристотель, Цицерон), его характеристика: общественное признание, социальная активность, высокая культура и образованность, известность, порядочность. Шли дискуссии: обсуждалось право оратора, изучившего логику, овладевшего мастерством речи, *готовиться* к выступлению перед неискушенной публикой (заметим, что даже строжайший Аристотель все же допускал это право, хотя и с большими оговорками).

3. Содержание речи: она должна нести людям истину, действительно обогащать людей — слушателей, вести их к достижению

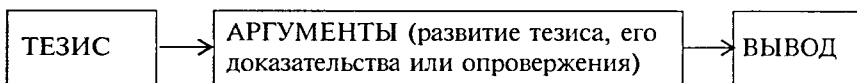
благородных целей. Оратор должен уметь выбирать достойные темы, накапливать интересный и полезный материал, всегда иметь избыток материала, выбирать актуальную информацию, находить и выделять главное, доступно и ярко подавать его слушателям.

Этот раздел классической риторики назывался «инвенция», в русском переводе — «изобретение», построение мысли, которая составит основу содержания речи. Мысль — это творчество, она как бы изобретается говорящим на основе личного опыта, наблюдений, эксперимента, усвоения книжных знаний, накопленных многими поколениями, наконец, на основе интуиции и воображения. На этом же этапе подготовки к высказыванию упорядочиваются его мотивы, определяются цель, позиция оратора.

4. Далее идут виды речей, с ними тесно связано содержание. Так, Аристотель в своей «Риторике» подробно развивает требования к речам эпидейктическим — хвалебным, праздничным, торжественным (впрочем, к этой же категории относились и порицательные речи), требования к судебным речам — обвинительным и защитительным, к речам учебным (академическим) — монологам и диалогам, а также к дружеским беседам — от житейских, бытовых, до философских. Типу речи соответствует ее построение. Из видов речей произошли частные риторики: кроме названных, политическое красноречие, военное, дипломатическое, деловое, богословское (гомилетика). В каждой частной риторике свои виды и жанры. Так, в военной среде применяются: боевой призыв — предельно лаконичный, афористичный; воинский приказ — ясный, жесткий, требующий беспрекословного выполнения; надгробное слово в память воинам, отдавшим жизнь в бою; речь победного торжества.

5. Диспозиция — в русском переводе «расположение», т.е. план, схема, построение, композиция речевого произведения. В построении речи риторика ориентируется на типы речи — повествование, описание и рассуждение, на жанры — рассказ, спор — дискуссионный диалог, приветственную речь, доказательство или опровержение, деловое письмо, инструкцию.

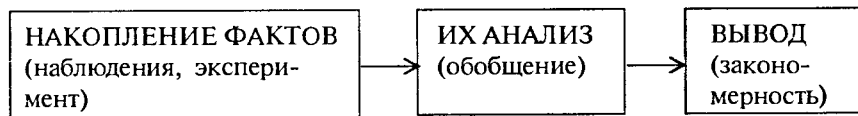
Например, дедуктивное рассуждение строилось по такой модели:



Было рекомендовано до 20 и более видов аргументации: от подобия, от противного, от примера (например исторического), от пословиц или афоризмов, от мнения авторитета и пр. (многое заимствовано из науки логики).

Тезис — это гипотеза, которую нужно проверить, доказать или опровергнуть. Вывод — это утверждение гипотезы или ее отвержение; возможна и неопределенность: не удалось ни доказать, ни опровергнуть.

Индуктивное рассуждение также имеет собственную структуру — схему, или модель:



Риторика дает рекомендации к композиции и других типов речи и жанров: к последовательности описания отдельного предмета или картины; построению сравнения, сравнительного описания; различным вариантам вступительной и заключительной частей различных текстов; составлению простого и сложного плана, выбору заглавия, наименованию глав речевого произведения и пр.

6. **Элокуция** (переводилось как «выражение мысли и украшение») — очередная ступень риторического действия. Этот раздел риторики всегда был самым большим, он опирался на теорию и практику пиитики, стилистики, культуры речи.

На этой ступени отрабатывались следующие речевые операции:

то, что в современной теории речевых актов обозначено как речевая интенция;

выбор слов и других средств языкового оформления речи;

выбор и использование стилистических (риторических) фигур и тропов, фразеологии, афоризмов и других средств выразительности речи;

синтез накапливаемых средств (упреждающий синтез, по Н.И. Жинкину);

составление предложений, их связывание в компонентах текста;

редактирование (в письменном варианте: античная риторика считала обязательным письменное составление речей, их шлифовку и заучивание), совершенствование текста.

Современная риторика, не отвергая ни одной из классических рекомендаций, все же отдает предпочтение импровизации речи на основе максимального овладения и содержанием, и формой предстоящей речи. Такая позиция соответствует современному пониманию языковой способности человека.

Кроме того, воспроизводить заученный текст, с современной точки зрения, неэтично: теперь ценят оратора, свободно импровизирующего в любых условиях. При этом вынужденные (неоправданные) паузы, поправки, даже повторы обычно прощаются.

Заметим, однако, что до нас могли бы не дойти речи великих ораторов Демосфена, Цицерона, Нагорная проповедь Иисуса Христа, «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона, если бы их в свое время не записали сами авторы или их ученики.

7. В большинстве трудов по риторике авторы не обходят молчанием еще одного, предпоследнего, раздела риторики — «Меморио», запоминания. Сюда относятся средства удержания в памяти всего подготовленного (план предстоящей речи, записи того, что трудно удержать в памяти, — дат, имен, отдельных изречений, числовых данных, ссылок на источники той или иной информации и т.п.); репетиции выступлений в условиях, приближенных к реальным; заучивание отдельных, наиболее важных компонентов текста.

Все это — проверка памяти, ее надежности. На этом этапе возможны уточнения подготовленного, дополнения, перестановки, сокращения и пр.

Очень важно выделить те факты или части подготовленного на случай возможных сокращений речи по разным причинам. А также и того, что пропускать не следует ни в коем случае.

Опытный оратор держит в запасниках памяти также два-три «оживляющих» момента, необходимых в тех нередких случаях, когда пора вернуть слушателей в сферу влияния оратора.

Очень важно держать свою память в состоянии активности и готовности.

8. Последний раздел — исполнение (акцию). Вся огромная подготовительная работа, сама цель, стоящая перед говорящим, — все окажется напрасным, если этот последний акт выполнен плохо. В сущности, на стадии исполнения можно окончательно дискредитировать говорящего, погубить его авторитет, завоеванный годами упорного труда. Возникнет ли контакт между оратором и его слушателями, донесет ли он до них свой замысел, идею, поймут ли его, поверят ли ему, удастся ли ему убедить людей? Успех почти всегда зависит от следующих факторов:

от личностных качеств оратора, умения держаться просто и в то же время с достоинством, от умения раскрыть себя;

от общей культуры и компетентности в выбранной теме;

от качества подготовки на всех ступенях и готовности мобилизовать все свои возможности;

от артистизма, исполнительского мастерства.

Нельзя забывать, что речь на 25% воспринимается зрительно: слушатели присматриваются к внешнему облику говорящего, к его позе, выражению лица, глаз.

Он сам должен знать хотя бы что-то о своих слушателях: уровень их образованности, профессии, возраст, степень их усталости (имеются в виду лекции после рабочего дня), возраст и пр.

Устное исполнение требует владения дыханием, голосом, дикцией, силой и громкостью, тембром, ритмичной речью, логическими и фразовыми ударениями, паузами — логическими (смысловыми) и психологическими, смысловыми интонациями и богатейшей палитрой эмоциональных интонаций. Монотонная, вялая, не расцвеченная эмоционально, лишенная модуляций, вопросов и восклицаний, мажорных и минорных оттенков речь способна усыпить слушателей.

Риторика дает программу тренировки речевого дыхания и голоса, учит владеть темпом речи, громкостью, высотой тона и пр.

Тембр голоса — это его окраска, она обеспечивается обертонами, передающими эмоционально-нравственные качества говорящего: тембр может быть ворчливым или веселым, оживленным, восторженным, угрожающим, меланхолическим или бодрым, командным или подобострастным, комическим, трагическим, трагикомическим... Особенно важны эмоциональные интонации — все оттенки радости и горя, ласки и грубости, застенчивости и заносчивости, искренности и притворства, деловитости и легкомыслия...

Высоко ценится также четкое выговаривание (артикулирование) звуков: хорошо тренированная дикция делает речь внятной, легко воспринимаемой. Актеры превосходно владеют инструментарием пауз, фразовых ударений, мимикой, позами.

Таковы основные положения и требования старого риторического учения, мало изменившиеся за две тысячи лет. Но вернемся к истории риторики.

Рим, унаследовавший античную культуру, включая риторику, усилил в ней прагматическую тенденцию: цели риторики были обращены к красоте, лаконичности, мастерству речи. Крупнейший теоретик риторики М.Ф. Квинтилиан (I в. н. э.) в 12 книгах риторических наставлений — труде, названном им «Об образовании оратора», придал риторике педагогическую направленность.

Эпоха христианства отвергла риторическое учение как языческое; но практика христианской проповеди достигла необычайной высоты и в «Посланиях» апостолов Павла, Иоанна Богослова, Петра, и особенно в «Евангелии», где изложены основы гомилетики (гл. X «Евангелия» от Матфея). Один из крупнейших современных теоретиков риторики Ю.В. Рождественский высоко оценивает «Евангелие» в книге «Теория риторики» (М., 1997).

Эпоха Возрождения открыла Европе античную риторику в ее единстве с искусством, ее развитие было продолжено во Франции, Италии, Испании — придворный этикет, академическое красноречие средневековых университетов, расцвет поэтики как науки, наконец, политическая риторика Великой французской революции, дипломатическое искусство...

В Древней Руси расцвет красноречия приходится на XI—XII вв. и на начало XIII в., до монгольского нашествия. До нас дошли проповеди: Слова Кирилла Туровского, Поучение Владимира Мономаха, «Золотое слово Святослава, со слезами смешанное» и др. Древнерусская традиция речи утверждала высокое уважение к мудрости, словесному мастерству, кротость и смирение и в публичной речи, и в беседе. Для речевых произведений характерны нравственно-поучительный пафос, призыв к добродетели, высокий эмоциональный накал обращений и призывов, вера в божественную природу мудрого слова, отсутствие подобострастия к сильным мира сего.

Учебники риторики появились в России в XVII—XVIII вв.: Феофан Прокопович, М.В. Ломоносов, Н.Ф. Кошанский; до второй половины XIX в. риторика преподавалась во всех гимназиях, лицеях, семинариях, во многих высших учебных заведениях. Для этого периода характерен расцвет академического, судебного, политического красноречия: В.О. Ключевский, А.Ф. Кони, А.В. Луначарский, К.Е. Тимирязев.

Риторика, родившаяся как мастерство устной речи, постепенно распространяется на речь письменную: переписка, дневники, записи афоризмов, мемуары, деловые записи и документы. В XX в. она все больше охватывает повседневное общение в самых разнообразных ситуациях.

Во второй половине XX в. цель риторики (неориторики) определяется как поиск оптимальных алгоритмов наиболее эффективного общения в современном обществе.

В середине XIX в. в России начался кризис риторики (во Франции на 40 лет раньше): прогрессивная критика обвинила риторику в формализме и фальши, во вредном влиянии на учащуюся молодежь. Действительно, к 40-м годам прошлого столетия у риторики как у теории красноречия и ораторства появилось второе значение: «речь красивая, но лишенная серьезного содержания»; и сегодня в газетах можно встретить такую фразу: «Если отбросить предвыборную риторику, то депутат И.И. Иванов выступил против и т.д.»; А.А. Солженицын в новой книге «Россия в обвале» употребил такое сочетание: речи властей «риторны и приторны». Учебный предмет «Риторика» исчезает почти из всех планов учебных заведений, а в XX в. до 80-х годов вообще не преподается, за исключением рекомендаций в помощь агитатору и пропагандисту. Соответственно сокращаются и исследования в области риторики в России 60—80-х годов, ее продолжали изучать А.Ф. Лосев, В.В. Виноградов, С.С. Аверинцев, Ю.В. Рождественский. Изредка издавались античные тексты — сочинения Аристотеля, Платона, Цицерона (см.: Античные риторики / Под ред. А.А. Тахо-Годи. — М., 1978), переводы с английского (см.: С о п е р П.Л. Основы

искусства речи. — М., 1952) и с французского (см.: Д ю б у а Ж. и др. Общая риторика. — М., 1989). В какой-то мере восполняли дефицит литературы по риторике труды по культуре речи, стилистике, поэтике, хрестоматии по античной литературе, где были представлены Демосфен, Лисий, Цицерон.

Лишь в конце 70-х годов XX в. наблюдается рост интереса к риторике, главным образом в среде молодежи; во Франции ренессанс риторики начался в 50-е годы. Причины возрождения риторики в России обычно указывают следующие.

1. Влияние зарубежного опыта: Франции, США, Великобритании, Германии — тех стран, где кризис риторики был менее заметен, чем в России, и возрождение началось раньше.

2. Осознание потребности ораторских умений в связи с демократическими преобразованиями в стране. Вот один из примеров: в конце 80-х годов по телевидению стали транслировать заседания нашего парламента (Верховного Совета), и зрители были шокированы крайне низкой ораторской культурой наших избранников — людей, как правило, имеющих высшее образование.

3. Пробуждающийся интерес молодежи к ретро, к забытым и особенно к гонимым наукам.

4. Осознание потребности такого учебного предмета в системах образования, который не только объяснял бы структуру изучаемого языка, но и приобщал обучаемых к его социальным функциям.

5. Высокий уровень наук о речи в XX в.: появление теории речи (Ф. де Соссюр), психологии речи (Ж. Пиаже, В. Штерн, Л.С. Выготский), психолингвистики (Н.И. Жинкин, Д. Слобин, Д. Грин, А.А. Леонтьев и др.), социоллингвистики, теории коммуникации, успехи стилистики, семантики, фонологии, функциональной грамматики. Все эти науки были крайне слабо представлены в образовательных системах (кроме специальных факультетов университетов).

80-е годы стали поворотными: риторика начала свое восхождение к новым высотам — и в исследовательских областях, и в общем образовании. К концу 80-х годов она уже преподавалась во многих вузах и средних учебных заведениях. А в 90-е годы накапливается новая литература: учебники (пособия) для X—XI классов средней школы А.К. Михальской, М.Р. Львова, университетский курс лекций «Теория риторики» Ю.В. Рождественского, «Детская риторика» для начальных классов и «Школьная риторика» для V—IX классов под ред. Т.А. Ладыженской и пр.

Возрождающаяся риторика не есть простое повторение давно известного: новые подходы весьма значительны, нередко они обозначаются обновленным термином — *неориторика* (Н.А. Безменова и др.).

Что же нового привносится в арсенал риторических средств?



Существенно расширился диапазон приложения риторических подходов и методов к жизни: риторика стала применяться к самым разнообразным ситуациям общения; в связи с этим переосмыслены и расширены общие цели риторики (см. выше).

Значительно расширен фактор адресата речи, диалогическая тенденция: риторическое действие стало рассматриваться не как одностороннее, а как двустороннее (иногда — как многостороннее). Речевой акт изучается с учетом восприятия высказывания, его понимания; как правило, он оценивается с позиций эффективности, с учетом обратной связи.

Изучается мотивация речевых актов, их ситуативный характер. Применяется анализ дискурса как условие глубокого проникновения в сложнейшее переплетение жизненных обстоятельств, порождающих речь.

Изучается этап внутренней подготовки высказываний, вводится понятие «кодовые переходы».

Существенно повышается внимание к невербальным компонентам общения: ритмике, сегментации речевого потока, тембру голоса и интонациям, мимике, жестам и позе, языку телодвижений, окружающей обстановке общения, фактам, усвоенным слушателем (и говорящим) до момента общения, и пр.

Усилено внимание к структуре текста, его внутренним связям, связям между предложениями. Используются понятия лингвистики текста — «сверхфразовое единство», «сложное синтаксическое целое», «компонент текста» (см. следующую главу).

Изучается индивидуальное понимание высказываний, «разброс» понимания того смысла, который был запрограммирован говорящим лицом.

Риторика стала обогащаться за счет связей с новыми науками об общении, о языке и языках, знаковых системах, связи с социальными науками, языками культуры (невербальными), массовой коммуникацией и ее составляющими, с журналистикой, с компьютерными программами.

Значительно усилен уровень требований языковой литературной нормы во всех областях использования языка.

Изучается процесс и движущие силы речевого развития человека от рождения до старости: фактор речевой (языковой) среды, потребности общения, номинации обобщения собственного личного опыта ребенка и взрослого, роль речевой активности человека в его интеллекте, феномен «языкового чутья» (интуиции), тенденции речевого развития человека на различных возрастных ступенях и многое другое. Нет сомнения в том, что новые достижения науки могут и должны способствовать и успехам общения, и мастерству речи каждого индивида, они дают основу для речевого развития и самовоспитания.

Бесспорно и то, что роль риторики и как науки, и как учебного предмета значительно возросла за последние два десятилетия.

В настоящее время риторика преподается в X—XI классах гимназий, лицеев, средних школ, в колледжах, многих вузах (педагогических, юридических, социальных наук, международных отношений, театральных, управленческих и многих других). Учебные планы предусматривают в школе от 70 часов, или уроков, — 2 часа в неделю в течение одного года — до 240 часов (5 лет). Имеются опубликованные программы для разных ступеней средней школы: В.Я. Коровиной, Ю.С. Пичугова, А.К. Михальской, М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, С.Ф. Ивановой. Имеются пособия З.С. Смелковой, Н.Н. Кохтева, Н.А. Михайличенко, Л.К. Граудиной, В.В. Волкова, Е.Н. Зарецкой, Д.Н. Александрова и др.

В 80-е годы остро нехватало преподавателей, так как их не готовил и поныне не готовит ни один вуз. Лишь в магистратурах и аспирантурах крупных вузов, университетов имеется такая специальность; впрочем, она пока не внесена в официальную, т.е. утвержденную государственными органами, номенклатуру. В настоящее время уже накопился некоторый опыт преподавания риторики, но методика ее преподавания лишь начинает формироваться.

В развитии риторики как учебного предмета обнаружили себя спорные тенденции: риторика рассматривается в отрыве от предмета «Русский язык», который в русской школе, по общему признанию, составляет стержень филологического цикла предметов: ее перемещают либо в эстетический комплекс, либо в социальный, культурологический, либо ставят особняком.

Риторика не включена в федеральный компонент типового учебного плана средней школы, а также в государственный стандарт подготовки учителя в вузе (она обычно преподается как предмет по выбору, как специализация и т.п.). Вспомним, что в античном мире она составляла основу единственного типа учебных заведений, дававших высшее образование.

## ГЛАВА 24. ОСНОВЫ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА

Первое понятие о тексте уже было дано в разделе I «Общие сведения о речи». Текст — это продукт речевой деятельности. Обычно текстом называют записанную, напечатанную речь, но термин *текст* можно применить и к устной, и даже к мысленной, внутренней, речи.

Текст — это пространство высказывания, поле выражения мысли. В пределах этого пространства складывается, формируется стратегия речи.

Говорящий человек или автор письменного произведения всегда имеет хотя бы общий план и прицел своей мысли. С некоторой натяжкой можно представить себе ситуацию, где нет указанного условия, но даже такой пример только подчеркнет общую закономерность: представим себе импровизатора сказки, который действительно вначале не видит, в какое царство занесет его фантазия.

Между тем в учебной литературе по русскому языку нередко текст определяется как несколько предложений, объединяемых одной темой. В книге В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория». 5—9 классы. Учебник для общеобразовательных учебных заведений (М., 1995) на с. 371 дано такое определение: «Текст — сочетание предложений, связанных между собой по смыслу и грамматически». Такое определение, разумеется, допустимо, оно фиксирует факт: текст состоит из предложений; однако, оно логично лишь при дискретном подходе, на самом же деле процесс порождения текста непрерывен. С точки зрения теории речи, следовало бы сказать: целостный текст может быть разделен на предложения. Предложения при построении текста действительно создаются последовательно, одно за другим, но нельзя забывать и об общем плане если не всего текста, то хотя бы его компонента, например абзаца: в пределах абзаца даже в быстрой речи мысленное опережение позволяет проектировать внутренние связи между предложениями, а иногда — и связи за пределами компонента текста.

В речевом потоке, в порождаемом тексте каждое предложение относительно самостоятельно лишь в деталях: предложения подчиняются логике текста, а не наоборот. Целостная мысль выражается через текст, а не через предложение. Но бывают исключения: текст состоит всего из одного предложения — таковы пословицы. Вряд ли кто-либо будет отрицать право пословицы называться даже не просто текстом, а произведением культуры, литературы: *На волка поклев, а зайцы кобылу съели* (В.И. Даль).

Таким образом, определять текст как совокупность предложений для теории речи неприемлемо.

Но нельзя впадать и в другую крайность: текст не может быть синонимом литературного произведения; не говорят *Я прочитал текст «Хамелеон» А.П. Чехова*. Интуиция подсказывает, что хотя читатель действительно пробежал глазами по строчкам, воспринимая текст, но целью его было произведение искусства слова; восприятие текста — лишь ступень к познанию чего-то более ценного. По-видимому, для определения текста нужен свой подход, сообразный с его природой и функцией. Так же и платье может быть сшито из разных сортов ткани, разными нитками, с карманами и без них.

Из числа разных определений мы считаем наиболее приемлемым то, в котором утверждается, что текст — это и есть языковая ткань произведения, в которой отразились душа человека, его интеллект, цели, стремления. «Текст, — пишет И.Р. Гальперин, — представляет собой снятый момент языкового творческого процесса, представленного в виде конкретного произведения» (Грамматические категории текста (опыт обобщения) // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. — М., 1977. — Т. 36. — № 6. — С. 524). Сказанное относится к рассказу, докладу, статье, дружескому или деловому письму, устному диалогу, дипломатическому документу, телеграмме, лирическому стихотворению...

Текст порождается (или составляется — элемент сознательного конструирования не исключается) говорящим, пишущим в соответствии с его замыслом, с потребностью наилучшей передачи намеченного содержания.

Текст корректируется на этапе внутренней, мысленной подготовки, а в письменном варианте — также в процессе саморедактирования, в соответствии со стилистическими нормами языка, коммуникативной целесообразностью в данной ситуации общения.

Понятие «относительная законченность» в применении к предложению, к компоненту текста и к тексту целого произведения не одинаково: это шкала, ступени возрастания признака «законченность». Третья ступень близка к 100%, но нельзя забывать, что целый рассказ и даже роман не являются законченными итогами всего творчества писателя, его мирозерцания, творческих замыслов.

Подлинное понимание текста вряд ли достижимо лишь на вербально-грамматической основе. Не случайно многие лингвисты считают, что текст, особенно в художественном произведении, — это сфера интересов литературоведения, а не языкознания. Но с позиций речи, ее теории и практики, граница здесь неуловима, поэтому теория речи крайне «заинтересована» в признании и успешном развитии лингвистической теории текста.

На необходимость выхода за пределы предложения обращали внимание А.Х. Востоков, Ф.И. Буслаев, А.М. Пешковский. Л.В. Щерба видел язык в трех ипостасях: структура и система языка; речь и ее механизмы; материал языка, т.е. все сказанное и написанное на данном языке. Так что возникновение лингвистики текста в середине XX в. не случайно, оно подготавливалось постепенно и успехами стилистики, и появлением теории речи в психологии и в лингвистике почти в одно и то же время, и разработкой функциональной грамматики, теории актуального членения, интонаций. Исследование видовременных полей, фразовых ударений, диалогов, стилей языка, практики редактирования — все

это требует выхода за рамки одного предложения. Заслуживает внимания и тот факт, что на ранних этапах пробуждения интереса к лингвистике текста ее уже использовала практическая отрасль, прикладная лингвистика — методика развития речи учащихся: в 1961 г. в Москве вышла книжка А.И. Фигуровского «Синтаксис целого текста и ученические письменные работы». Эта линия нашла свое продолжение и развитие в 70—80-е годы в публикациях Л.М. Лосевой, Л.И. Величко, Е.И. Никитиной, Г. Солганика, В.И. Капинос, С.А. Климовой и др. Эта практическая линия получила теоретическую поддержку в трудах лингвистов.

Отчетливо выделились два подхода, два направления в лингвистических исследованиях текстов: функциональная типология, основанием которой явились социальные функции и цели использования текстов, и структурная типология, обращенная к внутренней организации текстов.

Первое направление в значительной мере возрождает традиционную для риторики классификацию, сближающую типы речи (текста) с жанрами: это повествование (событийный аспект, развертывание действия, сюжета, изображение действующих лиц и пр.); описание, не имеющее атрибутов повествования, но дающее картины жизни: пейзаж, портрет, признаки отдельного предмета, изображение сложных объектов, иногда — сравнительное, и рассуждение, приближающееся к логике доказательства или опровержения, построенное на гипотезе, аргументации, цепях умозаключений, аналогий и пр.

Функциональное направление в исследовании текста представлено монографией О.А. Нечаевой «Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение)» (Улан-Удэ, 1974). Автор опирается на публикации Р. Якобсона, Л.П. Якубинского, А.В. Бондарко («Грамматические категории и контекст»), Г.В. Колшанского, В.З. Панфилова. Названное направление было развито позднее в трудах А.Н. Кожина, А.А. Акишиной, В.Н. Мещерякова, И.Р. Гальперина, О.И. Москальской. В методике сочинения в школе соответствующее направление разработали Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик, П.Ф. Ивченков, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.

Контаминированный вариант (постоянно встречающийся в жизни, в литературе) исследовала Н.Д. Бурвикова, она же предложила соответствующую методику обучения.

Композиционные модели типов речи:

**Повествование:**

Композиция: завязка — развитие действия — кульминация — развязка.

**Описание:**

Объект описания — его признаки — общая картина, образ.

Модели дедуктивного и индуктивного рассуждений даны в главе 23.

Функциональное направление исследует условия, жанры, особенности монологической речи — устной и письменной, структуру текстов различных типов: функции описания, повествования и рассуждения. В описании выделяются конкретный, обобщенный и художественный типы, модальность и категория времени, синтаксические особенности, образные средства.

В повествовании дается микротематическое его членение, динамичность и способы ее достижения, видовременная динамика, исследуется роль союзов, порядка слов, роль авторской позиции, сценичность повествования.

В рассуждении — логический и структурно-лингвистический компоненты, языковая структура рассуждения, смысловое значение и языковая форма посылок в рассуждении, место рассуждения в художественном произведении.

Исследуются также функционально-смысловые типы речи в стилистическом ключе.

Наряду с общими функционально-смысловыми типами речи в последние десятилетия стали изучаться частные типы: структура зачинов, начальных вводных конструкций; даются типологии по их структуре и признакам. То же можно сказать о заключительных абзацах, причем делаются попытки не только выделять стандарты, но и рекомендовать их широкому кругу пишущих авторов. Это направление поиска сближается с речевым этикетом: вспоминаются распространенные в XIX в. «письмовники», в которых предлагались образцы писем для различных ситуаций жизни (например, родители-крестьяне пишут письмо сыну, который служит в армии); издавались также образцы деловых бумаг в помощь малообразованному населению, образцы воинских приказов под названием «Военная риторика» (1825). Такая традиция живет и поныне: книготорговая сеть буквально наводнена «образцовыми» сочинениями для поступающих в вузы...

Наша молодая демократия не дала пока ни юридической, ни нравственной оценки подобным явлениям. Но с точки зрения теории речи такие сочинения не соответствуют нормальному механизму порождения речи. Здесь мы опять сталкиваемся с трудностями проведения границы между жизненной необходимостью изучения и усвоения форм, давно изобретенных нашими предшественниками, с одной стороны, и речевым, вернее, речемыслительным, творчеством — с другой. Как содержание, так и форма речи в естественных условиях должны порождаться субъектом речи.

Второй, **структурный**, подход, который и получил название *лингвистика текста*, связан с выявлением, изучением и моделированием внутритекстовых связей, причем для удобства вводится

понятие «компонента текста» (абзаца, сверхфразового единства, сложного синтаксического целого и пр.).

В настоящее время уже выделены и описаны десятки устойчивых, регулярно воспроизводимых видов таких связей — логических (содержательных), лексических, морфологических, синтаксических, графических — в варианте письменной речи. Мы проследим их на текстовых примерах, выделяя в рассказе И.С. Тургенева «Бежин луг» ряд компонентов текста.

Начать следует с выбора компонента текста, который действительно можно считать единицей в процессе анализа целого текста.

Ранее других такой единицей был признан абзац; в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой он определен так: «Отрезок письменной речи от одной красной строки до другой, функционирующий как сверхфразовое единство или сложное синтаксическое целое» (С. 27).

Но абзац не стал единицей текста, принятой новой отраслью лингвистики, по двум причинам: во-первых, деление текста автором очень субъективно — М. Горький предпочитал частое использование красной строки, И.С. Тургенев — редкое; во-вторых, абзац удобен лишь в письменной речи.

Большинство авторов предпочитают термин *сложное синтаксическое целое* (ССЦ), в упомянутом выше словаре он не имеет самостоятельной статьи; в «Словаре-справочнике лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой он определяется как «группа тесно взаимосвязанных законченных предложений, образующих особую синтаксико-стилистическую единицу» (С. 426).

Мы дополним это определение: ССЦ — компонент целого текста, обладающий, помимо смысловых, языковыми средствами связи и, следовательно, синтаксической структурой. Для теории речи важно подчеркнуть аспект **порождения** текста. «В потоке речи предложения группируются, объединяются тематически, структурно и интонационно и образуют особую синтаксическую единицу — ССЦ» (Л о с е в а Л.М. Как строится текст. — М., 1980. — С. 4).

Перед нами текст И.С. Тургенева.

Я сказал мальчикам, что заблудился, и подсел к ним. Они спросили, откуда я, помолчали, посторонились. Мы немного поговорили. Я прилет под обглоданный кустик и стал глядеть кругом. Картина была чудесная: около огней дрожало и как будто замирало, упираясь в темноту, круглое красноватое отражение; пламя, вспыхивая, изредка забрасывало за черту того круга быстрые отблески; тонкий язык света лизнет голые сучья лозняка и разом исчезнет; острые, длинные тени, врываясь на мгновение, в свою очередь добежали до самых огоньков: мрак боролся со светом. Иногда, когда пламя горело слабее и кружок света суживался, из надвинувшейся тьмы внезапно выставлялась лошадиная голова, гнедая, с из-

видистой проточиной, или вся белая, внимательно и тупо смотрела на нас, проворно жуя длинную траву, и, снова опускаясь, тотчас скрывалась. Только слышно было, как она продолжала жевать и отфыркивалась. Из освещенного места трудно разглядеть, что делается в потемках, и потому все вблизи казалось задернутым почти черной завесой; но далее к небосклону длинными пятнами смутно виднелись холмы и леса. Темное, чистое небо торжественно и необъятно высоко стояло над нами со всем своим таинственным великолепием. Сладко стеснялась грудь, вдыхая тот особенный, томительный и свежий запах — запах русской летней ночи. Кругом не слышалось почти никакого шума... Лишь изредка в близкой реке с внезапной звучностью плеснет большая рыба и прибрежный тростник слабо зашумит, едва поколебленный набежавшей волной... Одни огоньки тихонько потрескивали.

Мальчики сидели вокруг их; тут же сидели и те две собаки, которым так было захотелось меня съесть. Они еще долго не могли примириться с моим присутствием и, сонливо шурясь и косясь на огонь, изредка рычали с необыкновенным чувством собственного достоинства; сперва рычали, а потом слегка визжали, как бы сожалея о невозможности исполнить свое желание. Всех мальчиков было пять: Федя, Павлуша, Ильюша, Костя и Ваня. (Из их разговоров я узнал их имена и намерен теперь же познакомить с ними читателя.)

Теперь обратимся к тем средствам связи, которые сливают этот отрывок текста воедино.

Его общий настрой, чувство автора, несомненно, вписываются в замысел «Записок охотника»: чуть ли не физически ощущаемый простор, чудо русской ночи, жизнь во всем вокруг, все это таинство захватывает и очаровывает. Это средство связи нельзя назвать ни языковым, ни логическим; но в его многокрасочной палитре не так уж трудно заметить **единство стиля**.

Следующая группа связей — **содержательная, логическая**: слова *я*, *мальчикам* и *заблудился* связывают данное ССЦ с предшествовавшим текстом, именно из него читатель знает, кто *я*, кто такие *мальчики*, почему сказано *заблудился*. В данном случае логическая связь обеспечивается **лексическими** средствами.

Далее отметим **местоименные замены** в роли связующих средств; этот вид связи встречается очень часто, он один из самых гибких средств связи, в этом и состоит основная функция местоимений в речи, что и отразилось в названии этой части речи.

Обратим внимание на глаголы в первых четырех предложениях: здесь единое **видовременное поле**. Но далее, от слов *Картина была чудесная* видовременное поле изменяется — автор вводит совсем другую картину: во всех глаголах совершенный вид заменяется несовершенным. И единство, и **смена** видовременного поля — это очень сильные средства внутренней связи в тексте.



Отметим особую роль глаголов *помолчали, посторонились*: это психологическое средство связи. Естественно, узнав в ночном госте барина, помещика, мальчики смутились. Используемые глаголы своеобразно передают это смущение.

Слово *картина* связывает новое предложение с предыдущими; прилагательные *круглое красноватое* в сочетании с существительным *отражение* соотносятся с ранее упоминавшимся костром: это лексическое средство связи.

Далее в тексте следует описание ночи, неба, костра, лошадей... Казалось бы, что в этой части текста внутренние связи ослаблены. Но нет, они лишь изменились по своему характеру; здесь само чередование картин создает структуру текста. Пейзаж вводит предложение *Картина была чудесная*; предложение *Сладко стеснялась грудь* психологически связывает все детали картины; заключительная фраза *Одни огоньки тихонько потрескивали* возвращает читателя к мальчикам. Здесь лексический повтор выполняет функцию связи: слово *мальчики* встречается и в других частях рассказа. Эту же роль автор отвел и *собакам* (ирония в данном случае также служит средством связи с предыдущими абзацами).

Наконец, фраза *Всех мальчиков было пять: Федя, Павлуша, Ильяш, Костя и Ваня* синтаксически связывает рассмотренный ССЦ с последующими. Это программа следующего ССЦ, содержащего портреты и характеристики мальчиков.

Таким образом, в одном компоненте текста мы отметили восемь единиц связи, из них шесть — языковые: единство стиля, местоименные замены, видовременные поля, лексические повторы и синтаксическое обобщение, моделирующее последующий текст. Обратим внимание на то, что выбранный нами текст отличается высочайшей художественной раскованностью; строгий логический текст, например рассуждение и доказательство, вероятно, содержал бы иные, более жесткие связи.

Излагаемая здесь теория еще не отстоялась, не достигла нормативного уровня; тем не менее уже сегодня можно перечислить наиболее употребительные формы связей в тексте.

#### 1. Содержательные, логические и психологические связи:

а) единство места, времени, действующих лиц (*мальчики, собаки, лошади, автор*);

б) связь с прошедшими и с предстоящими событиями, или единство сюжета. Изображение душевного состояния персонажей, разного рода аллюзии, проявление внутренних состояний персонажей, например отмеченный выше случай: мальчики *помолчали, посторонились*.

К этой группе связей относятся ссылки на известные факты, на имена людей, исторические даты, цитирование, пословицы и

афоризмы, разного рода авторские ремарки, заглавия, эпитафьи и многое другое.

## 2. Литературные, риторические средства связи:

а) приемы композиции литературного произведения: сюжетные линии, перенос событий во времени, введение пейзажных зарисовок, обрамление, «рассказ в рассказе» и пр.;

б) соблюдение законов жанра: басни, дружеского письма, частушки, эпиграммы, сонета (венка сонетов), интервью, цирковой репризы и пр.;

в) построение компонента текста в виде риторической фигуры: периода, развернутой антитезы, парадокса, анафоры или эпифоры, аллегории и других тропов, различные диалоги и пр. Даже эллипсис может выполнять функции связи, а также фигура умолчания.

## 3. Языковые средства связи: лексика, фразеология:

а) выбор точного, уместного слова; использование синонимов в пространстве ССЦ и за его пределами; выбор слов создает также психологический эффект;

б) намеренный, оправданный повтор одного и того же слова;

в) ассоциативный выбор слов (ассоциации парадигматические, синтагматические, контрастные, словообразовательные и пр.);

г) местоименные замены имен; наречные замены словосочетаний со значением места, времени и пр.;

д) употребление антонимов, стилистически окрашенной лексики, профессиональной, иноязычной лексики в соответствующем тексте;

е) употребление фразеологии, придающей определенный колорит тексту;

ж) слово-обобщение, которое будет конкретизировано в тексте далее; оно может стоять и в конце обобщаемых сведений.

В последнем случае такое обобщающее слово выполняет синтаксическую функцию.

## 4. Грамматические связи. Морфология и синтаксис:

а) союзы, связывающие предложения в компоненте текста: *и, но, когда, что, то—то, если* и пр. Повторение союзов в ССЦ;

б) соотносительные с союзами местоимения или наречия;

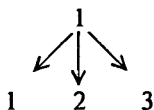
в) вопросительные предложения в составе ССЦ и ответы на поставленные в них вопросы. В этом типе связи есть и логическая основа;

г) построение ССЦ по типу предложений с однородными членами, но с разграничением предложений;

д) цепная или параллельная связь предложений в структуре ССЦ;

Цепная связь: 1 → 2 → 3 развитие событий

Параллельная:



е) вводные слова или предложения в роли связующего средства;

ж) единое видовременное поле глаголов;

з) соотнесенность морфологических форм частей речи (особенно это относится к местоимениям); нарушение такой соотнесенности расценивается как ошибка, как искажение смысла;

и) разнообразие синтаксических конструкций как структурный прием в компоненте текста; нарушение разнообразия считается недочетом, так называемый *синтаксический монотон*.

#### 5. Стилистические связи:

а) весь текст или весь разбираемый компонент текста (ССЦ) выдержан в определенном (уместном) стиле;

б) происходит целесообразная смена стилей (например, в диалоге меняется стиль речи его участников).

#### 6. Интонационные, произносительные средства связи (устная речь):

а) интонации начала и конца абзаца; соответствующие паузы; интонирование каждого предложения в составе ССЦ;

б) эмоциональные интонации, тембр голоса (где нужно — подобострастие, где нужно — ирония и пр.);

в) логические, фразовые ударения, психологические паузы; даже темп и громкость речи.

Здесь названо более 30 средств внутренних связей (или так называемых *скреп*) в тексте, но их намного больше: в тексте реализуются все средства языка и речи. В результате анализа связей текст предстает перед нами как сложнейшее переплетение связующих нитей, создающее условия для передачи, выражения мысли.

Как ни богат язык, как ни велико число его единиц, но в речи, предложениях и текстах возможных вариантов построения неизмеримо больше. Высказывается мнение, что разнообразие бесконечно, однако математика дает возможность вычислить конечное число сочетаний и размещений.

## ГЛАВА 25. О ПРОФЕССИЯХ, СВЯЗАННЫХ С РЕЧЬЮ

Речь нужна всем, и можно сказать, что главная профессия, связанная с речью, — это сама жизнь человека. Но есть профессии трудовые — старинные и новые, которые требуют и высокого уров-

ня владения речью, и знания ее теории, хотя бы некоторых аспектов теории речи. Это, во-первых, профессии, предметом которых служит речь, и профессии, в которых речь служит средством, орудием. К первой группе относятся профессии редактора, актера, оратора, учителя, преподающего родной или иностранный язык, риторике, культуру речи; переводчика, писателя, журналиста. Для этой категории специалистов речь выполняет роль не только предмета, но и средства. Ко второй группе относятся политики, преподаватели, лекторы по неязыковым предметам, психологи-консультанты, режиссеры, радио- и телеведущие, обозреватели, юристы, дипломаты. В этом перечне, разумеется, представлены не все профессии.

Для профессионального успеха бывает особенно важно владеть определенными сторонами или разделами теории и практики речи: так, переводчику, особенно синхронному, важно в совершенстве владеть речью на двух языках, как минимум, причем перекодировать содержание переводимой речи не по порядку слов, а целыми предложениями, блоками высказываний и перекодировать моментально. Ему необходима также теория билингвизма.

Политик должен быть хорошим оратором, знать теорию и практику риторики, иметь хорошо поставленный голос, владеть быстротой реакций, уметь разгадывать скрытую мысль в речи своих оппонентов. Жизнь показывает, насколько важно для политика владеть культурой речи, как, впрочем, и общей культурой, быть эрудитом.

Актер должен развить в себе безотказную память, готовность памяти, способность входить в образ, ему необходимо тончайшее владение голосом, интонациями, жестами, мимикой. Необходимо знание литературы и ее теории, поэтики, сценической речи.

Дипломату, помимо общей культуры речи, высокого уровня ее развития, нужно знание нескольких языков, не только знание, но и чутье этикета, моментальные речевые реакции и умение разгадывать мысль собеседника еще в большей степени, чем политику.

Логопеду необходимо знание физиологии механизмов речи, типичных ее нарушений, произносительных недочетов, а также сведения по гигиене органов речи.

Более подробно здесь будут рассмотрены две области профессиональной деятельности — редактора (литературного) и учителя-словесника.

**Редактирование** различают авторское (им должен владеть каждый образованный человек) и профессиональное. Последнее имеет целью:

- а) выверку содержания — редактор должен быть компетентен;
- б) литературное редактирование с точки зрения языковой нормы и стиля;

в) редактирование с точки зрения адресата, воспринимающего текст.

Обычно в специальных курсах редактирования указываются его принципы: оно предполагает критический подход к произведению, тексту; учитывает ситуации жизни, целенаправленно; наконец, подчинено определенным стандартам: юридическим, деловым, политическим, книгоиздательским, газетно-журнальным.

Редакторская работа требует своеобразного круга знаний и умений. Редактор должен изучить труды, посвященные исследованию речевых ошибок, типичных для устной и письменной речи: например, неоправданные повторы слов и их сочетаний; ошибки глагольного управления (особенно предложного), неточный, необоснованный выбор слова, нарушения сочетаемости слов, неудачный порядок слов в предложении, пропуски, искажения смысла текста и многое другое.

В разнообразных типологиях ошибок обычно указываются группы логических, лексических (лексико-стилистических), грамматических (грамматико-стилистических), композиционных ошибок, в устной речи — произносительных и ошибок в словесном ударении.

Следует учитывать и «ошибки века»: так, опытный редактор проводит специальную, дополнительную, выверку рукописи для устранения излишних имен существительных абстрактного значения, обычно с суффиксами *-ение*, *-ание*, *-ость*, *-ство*.

Редактор читает рукопись, выверенную автором, несколько раз, с перерывами, добиваясь полного понимания всего ее содержания: сначала как бы только «от себя», а затем — глазами предполагаемого читателя. Редактор делает пометки на полях для дальнейших ступеней редактирования, подготавливает список вопросов к автору (для автора редактор — первый читатель, весьма квалифицированный).

Редактор критически оценивает каждую главу, каждый абзац с точки зрения соответствия теме и замыслу, и все, что выходит за эти рамки, отсекает (разумеется, это делается с согласия автора). Он старается как можно полнее понять позицию автора и любые свои сомнения согласует с этой позицией.

Он выверяет достоверность фактов (вызывающих сомнение), точность цитирования, вводит необходимые пояснения, в случае необходимости работает совместно с автором над комментарием.

Наиболее сложно и многогранно редактирование логики, языка и стиля. Вряд ли возможна проверка точности выбора каждого слова, но тем не менее редактор, опираясь на свое языковое чутье, выверяет лексику по словарям и справочникам (в инструментарий редактора входят словари толковые, синонимические,

орфографические, орфоэпические, словари иностранных слов, терминологические и пр.).

Богатые возможности для редактирования текста, совершенствования его внутренних связей, структуры дает лингвистика текста, она помогает добиваться высокого уровня связности речи. Если текст предназначен для устного воспроизведения, то редактор упростит синтаксис, умелой рукой рассечет огромные предложения, которые трудно выговорить и еще труднее аудировать (см.: С и к о р с к и й Н.М. Теория и практика редактирования. — М., 1971). Редактирование преподается на факультетах журналистики, в полиграфических вузах, на филфаках университетов, в системе специализации и курсов по выбору. Специалисты этого профиля работают в редакциях газет и журналов, в книжных издательствах, в административных службах — спичрайтеры, имиджмейкеры, консультанты, на радио и телевидении и пр.

Наиболее массовая профессия, требующая знаний и умений в области речи, — это **учитель-филолог**: преподаватель родного языка, неродных языков, литературы, риторики, театрального искусства и других дисциплин.

Эта специальность подразделяется на:

- а) преподавание родного языка — русского или иного;
- б) преподавание иностранного языка — английского, французского, русского как неродного и пр.;
- в) преподавание литературы.

Теоретической основой этих видов деятельности служит соответствующая **методика**: ее фундаментальную часть обычно называют лингводидактикой (описание языка в учебных целях, сравнительная типология родного и неродных языков, изучение речевого развития ребенка и взрослого, закономерности усвоения родной речи и вытекающие из этих закономерностей принципы обучения и пр.). Следующий шаг в овладении речью — практическая методика: методы работы учителя и учащихся, системы приемов обучения, системы задач и упражнений и пр. Наконец, технологии обучения, обычно понимаемые как алгоритмизированные действия: решение грамматико-орфографических задач разнообразных типов, языковой анализ, проводимый в определенной последовательности, и т.п.

Преподавание литературы (русской, зарубежной, мировой) подчинено эстетическому и литературоведческому принципам: с одной стороны, она изучается как искусство слова, с другой — как теория литературы и история литературного процесса. Литература — школа мышления, школа жизни людей, хранительница нравственных традиций, она формирует языковой и литературный вкус; курс чтения и литературы формирует читательскую самостоятельность, прививает любовь к книге.

В методике иностранных языков сформировались понятия компетенции лингвистической, языковой и коммуникативной; эти понятия теперь используются и в методике родного языка.

Для теории речи наиболее важна коммуникативная компетенция, которая охватывает и речь-говорение, и аудирование, и письмо, и чтение на изучаемом языке; все это, несомненно, главное в обучении языку и языкам.

Слово *компетенция* переводится и как «осведомленность», и как «область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен». Коммуникативная компетенция имеет в виду не только теоретические знания, но и навык, свободное владение речью. Современная методика обучения языкам предпочитает взаимосвязанное обучения всем четырем видам внешней речи и внутренней (мысленной) речи на изучаемом языке: все эти виды речи взаимно поддерживают друг друга.

Лингвистическая компетенция предполагает глубокие познания в общей лингвистике и теории речи, которые дает лишь филологический факультет вуза (применительно к средней школе этот термин употребляется редко).

Языковая компетенция, т.е. знание грамматики, фонетики, лексики, стилистики того языка, который изучается, может быть в какой-то степени достигнута и в средней школе. Очень важно, чтобы она была не оторвана от речевой деятельности, а служила бы ее теоретической основой — через анализ и синтез текстов на изучаемом языке.

Современная методика языка (лингвометодика) определяет:

- а) цели обучения языку;
- б) содержание материала — и теории, и умений, и степени их автоматизма;
- в) методы и приемы, их системы, обоснование;
- г) организационные формы обучения;
- д) деятельность учителя и учащихся;
- е) выявление и оценку результатов обучения, изучение недочетов и ошибок, диагностику и прогнозирование знаний и умений учащихся.

Приводятся названия разделов и тем из курсов методики преподавания языков: «Теория усвоения»; «Моделирование процесса обучения»; «Лингвострановедение, культура, созданная на изучаемом языке»; «Стратегия обучения языкам и прагматика, технология»; «Средства обучения, учебники, пособия». Разделы курса методики родного языка: «Методика русского языка как отрасль педагогики и лингвистики»; «Очерк истории преподавания русского языка»; «Обучение элементарному чтению и письму»; «Методика литературного чтения»; «Изучение языковой теории» («школьная грамматика»); «Развитие речи учащихся, методика

сочинения»; «Обучение правописанию»; «Ошибковедение, предупреждение ошибок» и пр.

Методика преподавания языков имеет значительную исследовательскую базу: важнейшее направление — это поиск закономерностей усвоения родной речи, родного языка. Излагаются закономерности и выводимые из них принципы обучения (или принципы методики) по Л.П. Федоренко (Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984).

1. «Тренировка органов речи для совершенствования произносительных навыков», принцип внимания к материи языка, физическому развитию органов речи.

2. Единство языка и мышления, синхронность развития лексических и грамматических навыков; принцип понимания языковых значений и синхронного развития лексических и грамматических навыков.

3. Оценка выразительности речи; принцип той же оценки или различение сообщающей и стилистической функций языковых знаков.

4. Формирования языкового чувства, чутья, неосознанного умения безошибочно следовать закономерностям словообразования, формобразования, синтаксиса, даже стилистики. Определяющую роль в формировании языкового чутья играет речевая среда и собственная речевая деятельность. Следовательно, одним из принципов обучения должен быть методический принцип развития языкового чутья и опоры на сформированное чутье.

5. Опережающее овладение устной речью по сравнению с речью письменной; принцип опережающего развития устной речи, сопоставления этих двух видов внешней речи.

Все пять закономерностей и вытекающих из них принципов обучения, по Л.П. Федоренко, отражают практическую сторону языка, в основном — речевой аспект.

По проблеме принципов обучения родному языку в 60-е годы прошла интересная дискуссия, в ней участвовали, кроме Л.П. Федоренко: Н.С. Рождественский, он определил только один принцип — принцип развития речи; А.В. Дудников предложил систему стратегических и тактических принципов; Г.И. Блинов определил принципы обучения пунктуации; М.В. Панов ввел в систему обучения орфографии фонематический принцип; Г.Н. Приступа попытался свести все принципы в единую систему. В целом методика преподавания языков переживает период становления.

В данном, третьем, разделе книги затронуты лишь немногие сферы социального применения теории речи и практики ее применения. Общий вывод из анализа этой области: человек и человеческое общество не могли бы существовать без этого универсального орудия — речи и знаковых систем.



РАЗДЕЛ IV

**ОВЛАДЕНИЕ РЕЧЬЮ  
(ОНТОГЕНЕЗ И ФИЛОГЕНЕЗ)**

**ГЛАВА 26. ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ (ОБЗОР)**

Речь ребенка издавна привлекала внимание исследователей: первые его слова — это факт пробуждения сознания, это счастье родителей. Весь дальнейший путь речевого развития ребенка полон загадок: откуда в речи двухлетнего ребенка появляются грамматические формы слов, словосочетания с согласованием и даже с глагольным управлением? Что в речевой способности человека может передаваться по наследству, на генетическом уровне? Чем объясняется поразительная быстрота и легкость усвоения языка в раннем возрасте и почему язык — даже родной — в школе превращается в один из труднейших и, к сожалению, в один из нелюбимых учебных предметов? Каковы факторы, стимулы овладения речью в раннем детстве и как они трансформируются на более поздних этапах жизни человека? Как взаимодействуют языки в механизмах речи ребенка, взрослого?

Первыми обратили внимание на речь ребенка писатели, которые прибегли в своих сочинениях о детях и для детей к стилизации, к имитации детской речи: это Н.А. Некрасов «Крестьянские дети», Л.Н. Толстой «Детство» и особенно рассказы в его «Азбуке», например «Филиппок»; К.Д. Ушинский в рассказах, написанных им для «Родного слова»; С.Т. Аксаков, В.Ф. Одоевский, А.П. Чехов, М. Горький и др. Эти авторы дали образцы художественного исследования становления психики ребенка, его мышления, миропонимания, характера, темперамента, становления личности, воспитания души, духовного мира ребенка.

Такой целостный, личностный подход к исследованию становления ребенка дает общую картину развития, но не выделяет языковых характеристик. Первые лингвистические описания речи ребенка появились в Германии (Д. Тидеманн, 1787). В середине прошлого века детская речь изучается на английском языке (Ч. Дарвин, М. Хемфри), на итальянском (А. Гарбини, 1889). Исследуется возраст до восьми лет.

В России первые печатные труды по интересующей нас проблеме появились в 80-е годы XIX в.: в Варшаве, в «Русском филологическом вестнике», были опубликованы две большие статьи.

Автор первой статьи (1883) А. Александров обращается к раннему возрасту — до трех лет, фиксирует в транскрипции «внеш-

нюю», звуковую, сторону речи и внутреннюю, психическую ее сторону. Он сопоставил звуки речи ребенка с фонетикой взрослого, представил историю развития звуков в говоре ребенка, особенности употребления слов и построения фраз.

Вторая статья, написанная В. Благовещенским (1886), посвящена речевому развитию ребенка до семи лет, в ней больше внимания уделено лексике, синтаксису, семантике, роли ситуаций и пр. Несмотря на высокий уровень записи речи и отбора материала, обе статьи остаются на описательном уровне, не претендуя на обобщения, выявление тенденций и каких-либо закономерностей. Но появление названных статей привлекло внимание к объекту исследований, открыло новое направление в науке.

Речь детей дошкольного, а отчасти — и школьного возраста исследуют представители экспериментальной психологии и педагогики П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, Т. Лабунец, Г.Г. Тумим и др. Так, заслуга В.П. Вахтерова (Основы новой педагогики. — Т. 1. — М., 1916.) в том, что он первым в России предпринял попытку дать на основе собственных многолетних наблюдений целостную картину развития речи ребенка (своей дочери) с самого раннего возраста до двенадцати с половиной лет. Он искал связи между использованием тех или иных средств языка и умственным развитием ребенка на определенной ступени обучения, т.е. искал закономерности речевого развития.

Он проследил, как на протяжении 12 лет изменяется использование частей речи, появляются их формы и затем постепенно изменяются соотношения между ними в потоке речи; многие выводы В.П. Вахтерова подтвердились в более поздних исследованиях. Так, он установил, что с возрастом ребенка увеличивается процент использования и возрастает доля косвенных падежных форм имен существительных, растет употребление имен прилагательных, снижается употребление глаголов. Такое направление получило продолжение в XX в. в трудах психологов М.П. Феофанова, Н.И. Жинкина, И.О. Сеницы.

В 20-е годы отмечаются успехи изучения специфики детской речи по сравнению с нормированной литературной речью: синтаксис детского диалога, иносказания, переносное значение слов и их многозначность, детские метафоры, поэтическое творчество детей. В эти годы издаются сборники детского литературного творчества, в школе используется методика творческого чтения, детских театральных кружков и выразительного чтения. В психологии творчества ранний детский возраст ценится очень высоко, создаются труды, отражающие творческие возможности детей. Именно в это время К.И. Чуковский пишет книгу «От двух до пяти», выдержавшую более 20 изданий; в ней приводится богатый набор детского словотворчества, помещены детские стихи; автор

утверждает, что нормальный ребенок четырех лет поднимается до уровня поэта, пример — четверостишие четырехлетнего мальчика, вошедшее в текст популярной песни шестидесятых годов «Пусть всегда будет солнце». Это направление в изучении детской речи представлено именами Е.И. Тихеевой, А.В. Миртова, К.Б. Бархина, Н.А. Рыбникова, Ф.С. Афонского. Изучается детский фольклор, отмечается живость и непосредственность речи детей. Имеют место попытки фетишизации «детского языка» как языка эмоционального, гибкого, образного и противопоставления его языку взрослых; преувеличивается роль стихийного элемента в детской речи.

Психологическое направление в изучении детской речи связано с именами Л.С. Выготского («Воображение и творчество в детском возрасте», 1930), П.П. Блонского, Н.И. Жинкина, Ф.А. Сохина, А.М. Леушиной. Психологи использовали эксперимент, изучали речь детей в широких обобщениях. Так, Л.С. Выготский опирался на материалы развивающейся речи ребенка, обосновывая «общий генетический закон культурного развития», исследовал, вслед за Ж. Пиаже, эгоцентрическую речь ребенка, изучал внутреннюю речь, периодизацию речевого развития дошкольника, исследовал стимулы речевого поведения детей. Но психологов мало интересует языковая сторона речевого развития, тогда как филолога, лингвиста привлекают те направления исследований, которые дают ответы на следующие вопросы:

как протекает овладение конкретными языковыми умениями в области произносительной, лексической, словообразовательной, грамматической, каковы здесь тенденции — положительные и отрицательные;

какими чертами характеризуется речевой навык у детей на возрастных ступенях, например, к моменту поступления в школу;

как увидеть процесс формирования речи, ее строя в его перспективе?

Крупнейший вклад в решение таких задач сделал известный лингвист А.Н. Гвоздев, в течение многих лет изучавший онтогенез детской речи (своего сына) от 1 года жизни до 9 лет. Важнейшие его труды собраны в посмертном издании — книге «Вопросы изучения детской речи» (М., 1961). Неопубликованные материалы были изданы Саратовским университетом в 1980 г. с названием «От первого года до первого класса» под редакцией О.Б. Сиротиной.

Основной замысел А.Н. Гвоздева — через процессы овладения речью и языком в детском возрасте проникнуть глубже в закономерности самого языка и понять перспективы его развития. Автор сформулировал такой вывод в письменном виде как доказанный факт.

А.Н. Гвоздев показал с точностью до одной недели появление той или иной грамматической категории, формы склонения или спряжения, фонетических единиц, морфемных моделей слов в речи ребенка.

По его данным, морфологические элементы начинают выделяться в словах очень рано — около 1 года и 11 месяцев. Их выделение удается ребенку потому, «что поток звуков в речи непрерывно связывается со значениями, и в соответствии со сменой и повторяемостью разных элементов значений происходит выделение и отграничение соответствующего им внешнего выражения в звуках» (Вопросы изучения детской речи. — С. 460).

Автор подчеркивает также огромное значение аналогий в речи детей: и в образовании морфологических форм, и в словотворчестве, и в синтаксисе. Ребенок широко применяет самостоятельное конструирование форм на основе чувства языка, практически и неосознанно усвоенных его закономерностей.

А.Н. Гвоздев подчеркивает огромную роль понимания грамматических значений в усвоении ребенком разных морфологических и синтаксических явлений. По его словам, грамматическое значение единиц речи, определяющее функции грамматических форм, является первичным ядром, которое в дальнейшем определяет усвоение всех грамматических средств выражения отдельных категорий. Так, раньше всех других категорий усваивается число имен существительных (1 год и 10 месяцев), так как разница между одним или несколькими предметами особенно наглядна. Рано усваивается детьми также разница между формами субъективной оценки и нейтральными словами (имя существительное), категория повелительности у глаголов. С другой стороны, условное наклонение глагола появляется в речи ребенка сравнительно поздно (2 года и 10 месяцев), так же поздно впервые встречается условное придаточное предложение.

Отчетливо выраженную закономерность, по А.Н. Гвоздеву, представляет также усвоение сначала общих, а затем частных категорий, так что усвоение грамматического строя идет путем усложнения и дифференциации значений; возникает многозначность грамматических форм.

Чрезвычайно важным представляется вывод А.Н. Гвоздева об опережающем усвоении синтаксиса: по его наблюдениям, овладение основными синтаксическими единицами происходит значительно раньше усвоения морфологической системы. Предложение требует лексического наполнения, словоформы обеспечивают внутренние связи.

Гвоздев изучил также трудности и недочеты усвоения грамматики. Он утверждает, что у существительных, например, наиболее сложен путь усвоения окончаний, у глаголов — основ. Дети в

первую очередь усваивают все типичное, системное, — то, что не имеет исключений, отклонений от общей закономерности языка, — продуктивные формы. Для усвоения особых случаев, «тонкостей» языка потребуются еще годы, тогда как все закономерное усваивается всего за несколько лет.

Исследование А.Н. Гвоздева охватывает весь период дошкольного речевого развития ребенка; один из выводов исследователя касается «речевой готовности» ребенка к обучению в школе. Он пишет: «В это время ребенок уже в такой мере овладевает сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности и синтаксического, и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый им русский язык становится действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления» (Вопросы изучения детской речи. — С. 467).

В то же время отчетливо сказывается, что ребенок овладевает разговорно-бытовым стилем речи: грамматические элементы книжного стиля чужды его языку. Например, он не употребляет ряда сложных предложений и связывающих их союзов, характерных для книжной речи, причастий (за исключением кратких причастий прошедшего времени страдательного залога), многих суффиксов отвлеченных понятий.

А.Н. Гвоздев, в сущности, основал подлинно лингвистическое направление в изучении детской речи.

Представляют интерес зарубежные исследования. Так, в 1914 г. П. Крузе (Лейпциг) изучил запас слов шестилетнего мальчика и установил, что в его словаре 930 имен существительных, 520 глаголов, 100 прилагательных, 30 местоимений, а всего 1700 знаменательных слов. До шестилетнего возраста доведено исследование супругов К. и В. Штерн «Детская речь» (Лейпциг, 1932). Авторы выделили этапы усвоения синтаксиса, проследили процесс усложнения предложения — от однословного до сложных видов, разработали, по их словам, «специальную лингвистику детского языка». В англоязычной литературе заметны труды Д.Мак. Карти, опубликовавшей в 30—50-е годы XX в. до 20 книг о детской речи. Ее интересует не только языковой, но и социальный, личностный аспект речи детей: роль речи в жизни и развитии ребенка, влияние различных факторов на развитие речи, роль подвижности в деятельности детей, их социальные функции, а также индивидуальные различия детей-дошкольников.

Во многих исследованиях в США преодолены границы между дошкольным и младшим школьным возрастами. Таковы труды Дорис Р.Энтуисл (E n t w i s l e Doris R. Word Associations of Jang Children. — Baltimore, 1966), посвятившей свое исследование сло-

весным ассоциациям в детском саду и в начальной школе, и Кэрол Чомски (C h o m s k i Carol. The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10. — Cambridge, Massachusetts, 1969), изучившей усвоение синтаксиса детьми 5—10 лет.

В книге К.Чомски (Кембридж, 1969) разрешается проблема «подготовительных ступеней к школе»: автор фиксирует успехи речи детей как в развитии синтаксического строя, так и в семантике; дана периодизация, отражающая усвоение типов речи.

Исследования речи детей школьного возраста — подростков, юношей, девушек в XX в. можно разделить (иногда — условно) на несколько направлений:

а) возрастные срезы: например речь детей, поступающих в первый класс; словарь юноши 17—18 лет; индивидуальные различия речи студентов I курса;

б) то новое, что появляется в речевом (языковом) развитии ребенка на определенной ступени образования; например при поступлении в школу: новый стиль речи — литературно-разговорный, а также письменно-книжный в простейших вариантах; два новых вида речи — чтение и письмо; речь и язык как бы отделяются от «я» ученика и становятся предметом наблюдений, анализа, исследования; собственное высказывание перемещается из сферы ситуативной в сферу планируемую, моделируемую (*составь предложение, напиши его*);

в) исследование отдельных сфер языка и их отражения в речи: фонетики, лексики, грамматики, словотворчества; психологических феноменов — общительности (коммуникабельности); речевой активности, быстроты речевых реакций и т.п. Эти аспекты могут быть изучены в статике, в виде возрастных срезов, или в динамике, в перспективном развитии на протяжении ряда лет (например с I по XI класс);

г) исследование речи как самовыражения ребенка, подростка, юноши, в филогенезе или в онтогенезе, по видам творческой речевой деятельности: в общении, поэтическом творчестве, исследовании языка, театральной деятельности, изобретательстве, рисунке и пр. Исследование способностей и одаренности, в частности роль речевых критериев в оценке способностей и одаренности;

д) исследование механизмов речи в их развитии: механизмов выбора слов, словесных ассоциаций; упреждающего синтеза в устной и письменной речи; отрицательной индукции в речи; речевой памяти; скорости чтения; процента воспроизведения текста в его пересказе и зависимости полноты пересказа от повторного чтения; помех при аудировании, ошибок чтения и пр.;

е) исследование феномена языкового чутья (интуиции), путей его формирования на разных ступенях развития;

ж) исследование усвоения нормы литературной речи в условиях различных вненормативных влияний; изучение, классификация, диагностика речевых ошибок и недочетов, орфоэпических ошибок в устной речи, орфографических, графических ошибок в письменной речи, ошибок чтения и пр.

Перечисленные направления будут проиллюстрированы более или менее широко в последующих главах.

Особо нужно выделить исследования индивидуальных различий в показателях речевого развития — как в личностном плане, так и в общих тенденциях. Приводим пример последнего типа. Допустим, изучены индивидуальные различия в размерах употребляемых предложений у детей с 6 до 16 лет: результаты такого исследования интересны сами по себе. Но сопоставив результаты по годам, исследователь убедился, что индивидуальные различия с возрастом детей не только не уменьшаются, но и заметно возрастают, несмотря на единые программы, учебники и методы обучения в школе. Из этого наблюдения делается вывод: единое содержание обучения и методы обучения не могут преодолеть стремления личности к своеобразию, своему стилю поведения и, в частности, в речи. Остается выяснить характер индивидуальных проявлений и их причины, работать над их типологией, выработать критерии их оценки.

Остановимся теперь на нескольких исследованиях нашего века, которые, как выяснилось, стали вехами в изучении речи учащихся общеобразовательных школ.

В небольшой книжке В.А.Добромыслова «К вопросу о языке рабочего подростка» (М., 1932), получившей высокую оценку А.М. Пешковского, представлен материал изучения текстов сочинений учащихся ФЗУ и ВРШ (подростки 12—16 лет), а также сопоставимых по жанру и стилю отрывков из произведений А.П. Чехова и М.Горького и сопоставлены характеристики грамматического строя текстов.

Автор отмечает бедность речи учащихся, фиксирует слабую насыщенность предложений второстепенными членами, малые размеры предложений — у большинства в среднем 4,5—4,7 слова и лишь у отдельных школьников — свыше 10 слов. Автора тревожит высокий процент глагольности и низкий процент согласующихся второстепенных членов. Учащиеся более склонны определять действия, чем предметы. Сфера сказуемого, пишет В.А. Добромыслов, бывает распространена значительно, чем сфера подлежащего, и «виновато здесь все то же тяготение наших ребят к глагольности, к действиям, в силу которого они, дав подлежащее, т.е. назвав какой-либо предмет, не останавливаются на нем своего внимания, а пересказывают сразу в сферу глагола, действия, которое и стараются определить, пояснить и т.д.» (Там

же. — С. 18). У подростков мало причастных оборотов, управляемых членов предложения. Автор говорит о стилистической бедности их речи, проявляющейся «в отсутствии у учащихся каких бы то ни было стремлений воздействовать так или иначе на чувство или волю читателя» (С. 30).

В.А. Добромыслов изучает также речевые ошибки учащихся: ошибки впервые классифицированы на научной основе. И все же В.А. Добромыслов делает шаг назад по сравнению с В.П. Вахтеровым, так как последний брал речь в ее динамике, развитии, следовательно, искал закономерности; этого нет у В.А. Добромыслова. Кстати, показатели грамматического строя речи учащихся и у А.П. Чехова мало различаются, подчеркивает В.А. Добромыслов, что говорит в пользу детей:

	Учащиеся ВРШ	Чехов А.П. «Мужики»
Подлежащих	17,7%	17,3%
Сказуемых	27,5%	25,7%
Управляемых членов	30,7%	32,4%
Существительных в форме родительного падежа	28,6%	29,6%

Различия по этим показателям не столь уж велики. Резкое расхождение лишь по форме дательного падежа: 3,8% и 8,7%. Но современные статистические исследования речи (Йосельсон Г.Г. Подсчет слов и частотный анализ грамматических категорий русского литературного языка. Пер. с англ. // Автоматика в лингвистике. — М.; Л., 1966) показывают, что дательный падеж — наименее употребляемый, его доля в образцовых текстах не превышает 5%. Во всяком случае, писать почти так, как Чехов, — немалая честь для каждого.

В 1940 г. в Калинин (Тверь) вышла книга В.С. Филатова «Речь школьника»; этот труд относится к типу «срезов»: автор исследовал речь учащихся IV класса. Его новаторство: сравнение устной и письменной речи четвероклассников; применена статистическая методика исследования, к сожалению, объем выборки — всего один класс; исследуется «ситуационная обусловленность речи» в нескольких классах; вслед за Вахтеровым Филатов рассматривает употребление грамматических форм в связи с развитием мышления детей.

Сравнивая речь устную и письменную, автор высказывается в пользу устной, он считает ее более выразительной и богатой, однако здесь же отмечает тенденцию сближения письменной речи с



устной, усиливающееся влияние письменной как следствие развития абстрактного мышления учащихся, изучения грамматики и репродуцирования литературных текстов.

В 30—60-е годы XX в. заметный вклад в изучение речи детей, подростков внесли психологи (уже в ключе психолингвистики) М.П. Феофанов и особенно Н.И. Жинкин, а в 70—80 годы — А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин.

В центре внимания М.П. Феофанова — синтаксис и особенно словосочетание (Синтаксические отношения в письменной речи учащихся. Докторская диссертация. — М., 1950). Автор изучил интересные его явления с первого по десятый класс, такой временной промежуток исследовался впервые; свою цель он определил так: «Задача нашего исследования состояла в том, чтобы выяснить семантическое значение падежных форм, предлогов и союзов в речи учащихся от низших ступеней обучения к высшим» (Там же. — С. 507). Труд М.П. Феофанова стал своего рода энциклопедией ученического синтаксиса преимущественно по V—VII классам.

В 1956 г. опубликовано исследование Н.И. Жинкина «Развитие письменной речи учащихся 3—7-х классов» (Ж и н к и н Н.И. Язык. Речь. Творчество // Избранные труды. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. — М., 1998), оказавшее сильнейшее влияние и на исследования речевого развития человека, и на психолингвистику в целом.

Подвергнув критике формально-грамматический и логический способы анализа ученических текстов, он формирует собственный метод — психологический анализ не столько самого текста, сколько механизмов его составления. Его цель — изучение всего процесса создания текста сочинения (он провел в III, IV, V, VI и VII классах сочинение по одной и той же картине, что позволило выявить тенденцию развития речи). Он проникает внутрь процесса, обнаруживает причины, приведшие к успехам и особенно к неудачам. Н.И. Жинкин выделяет четыре элемента анализа, он выясняет:

- а) как происходит отбор слов для предстоящего текста;
- б) как распределяются предметные признаки в группе предложений (сегодня мы сказали бы: в компоненте текста);
- в) как выделяются предикаты;
- г) как связываются предложения в тексте.

Эта методика исследования позволяет проникнуть в лабораторию речевого творчества учащихся: автор показывает, как постепенно, от класса к классу, расширяется объем **упреждающего синтеза**, позволяющий строить более сложные синтаксические структуры. Он указывает переходные ступени в развитии речи, дает метод их диагностики. Главная действующая сила процес-

са порождения речевых структур — **упреждение предстоящего текста**, объем которого он определяет в ходе анализа конкретных текстов.

Упреждение и синтез регулируют отбор слов, распределение предметных признаков. Упреждению как движущей силе противостоят две силы: инертность слов и отрицательная индукция.

Взаимодействие этих противоречащих друг другу сил и составляет механизм развивающейся речи.

В заключительной части своего исследования Н.И. Жинкин говорит о трех сферах мышления: наглядно-словесной, устно-словесной и письменно-фиксируемой, которые должны расположиться в строгой системе. Эту систему обеспечивают правила языка, т.е. грамматика, которая дисциплинирует мысль, доводит речемысль до уровня, пригодного для письма.

А.М. Шахнарович исследовал речь детей дошкольного возраста. Его интересуют семантические отношения и неосознанные генерализации языковых средств, он пишет: «Компоненты языка усваиваются ребенком постепенно в ходе речевого общения (языковой практики) на основе предметных (орудийных) действий и предметной деятельности» (Шахнарович А.М. Проблемы психолингвистики. — М., 1987. — С. 23). Он и его ученики вплотную подошли к проблеме неосознанного введения в мозг ребенка языка в неявном виде (см.: Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. — М., 1969. — С. 103), т.е. к проблеме языкового чутья.

С.Н. Цейтлин также имеет публикации по этой же проблеме, но ее основная тема — речевые ошибки учащихся. К определению речевой ошибки она подходит с позиций усвоения ребенком языковой системы на основе речевой деятельности. Языковая норма нередко противоречит языковой системе, которая сравнительно легко усваивается ребенком, как правило, до 5-летнего возраста и служит основой языковой интуиции.

С.Н. Цейтлин создала в Санкт-Петербурге кафедру детской речи, объединяющую усилия исследователей.

Подведем итоги в самых общих чертах. Наука, которую хотелось бы назвать «Теорией овладения речью», еще молода, она находится на стадии накопления материала и первоначальных обобщений, преимущественно в виде гипотез. Эта возникающая наука не имеет единого источника: в нее вливаются ручьи из источников психологических, лингвистических, речевых, социальных, педагогических — это, по-видимому, и неизбежно, и разумно; в какой-то степени на лидерство претендует психолингвистика, которая, несмотря на несомненные успехи, сама еще не достигла единства в определении своего предмета. Однако накопление литературы по проблеме идет интенсивно, имеются

библиографические издания (см.: Цейтлин С.Н.). Бросается в глаза отсутствие системы в выборе тематики — результат отсутствия (до последнего времени) координирующего центра. При сопоставлении 20 исследований, предпринятых в XX в. и упомянутых выше, выяснилось, что весь период до пика активности речевого развития (по Б.Г. Ананьеву — 21 год) не исследовал никто; большая часть исследований приходится на среднее звено образования — возраст от 11 до 14 лет; наибольшее внимание уделено синтаксическому строю речи детей, подростков (12 исследований из 20). Количественным показателям, которые получены разными исследователями речи детей приблизительно одного возраста, можно доверять: так процент сложных предложений в тексте у всех 10 авторов, кто давал этот показатель (В.С. Филатов, М.П. Феофанов, М.С. Клевченя, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.), колеблется от 32 до 40%; среднее количество слов в предложении колеблется от 6,5 до 11. Вероятностная оценка этих данных — около 80%, что считается достаточным для гуманитарных наук.

Наконец, целесообразно отметить, что более половины исследований имеют прагматическую, методическую направленность: образовательную, культурно-речевую, коррекционную (логопедия), развивающую.

Особенно большой интерес представляет феномен языкового чутья, упоминаемый многими, кто изучает речь и язык, но пока не объясненный. Между тем, многие загадки языка и речи кроются именно в этом механизме, в этой способности человека.

## ГЛАВА 27. ФАКТОРЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Большинство исследователей речи, ее становления и развития уделяют основное внимание фактам, фактической стороне изучаемого объекта: произносительной, лексической, синтаксической, тексту. Это важно и интересно. Но еще больший интерес представляет изучение **факторов** процесса, тех движущих сил, которые не всегда заметны, но играют в нем ведущую роль.

Что побуждает ребенка к речи? Откуда приходят слова, как зарождается речь? Как и когда действуют эти факторы — лишь на определенном этапе детства или на протяжении всей жизни человека? Как соотносятся эти факторы с целенаправленной деятельностью взрослых?

Интересующие нас факторы будут выявляться на основе внешних проявлений, в поисках факторов мы проследим естественный процесс возникновения и развития речи у ребенка от момента его рождения.

Вероятно, всем известно, что придя в наш неуютный мир, ребенок кричит, и это всех радует, потому что если он не кричит, то это тревожит медиков.

Как же расценивать крик ребенка — первое проявление его активности, можно ли считать этот крик речью или хотя бы ее предпосылкой?

Вряд ли кто-либо назовет крик новорожденного речью: это еще не речь, а проявление чисто биологическое, физиологическая реакция на дискомфорт новых условий существования.

Однако нельзя закрывать глаза и на те сходства, которые имеет крик с речью человека: во-первых, и то, и другое имеет единую физическую природу — акустическую; во-вторых, крик, как и речь взрослого, несет в себе информацию, хотя и произвольную: для присутствующих крик ребенка переводится на русский язык как «Я пришел к вам, и я здоров». Ведь даже взрослый человек нередко вскрикивает, наступив босой ногой на колючку, т.е. отправляет импульсивный, неосознанный сигнал.

Это соображение позволяет биолингвистам (есть и такая область науки, изучающая биологические начала в речевой деятельности) относить крик к числу актов речи.

Заметим, однако, что мир вокруг нас буквально наполнен информацией, которую человек принимает, учитывает в своей жизнедеятельности, но далеко не всегда осознает: это температура окружающей среды, степень освещенности, запахи вокруг нас, городской шум или шум сосен в лесу. Центры восприятия этой информации резко реагируют на все, что может оказаться опасным, требующим сознательных действий. Эта информация не есть речь.

Но время идет, и наш объект наблюдений — ребенок развивается: он уже делает хватательные движения ручками, удерживает головку, начинает фиксировать взгляд, реагирует на присутствие близкого человека. Обычно к третьему месяцу жизни начинается так называемое гуление: находясь в состоянии положительных эмоций и чаще всего в присутствии близкого человека — мамы, ребенок произносит звуки, напоминающие «гу», они повторяются несколько или даже много раз. Найти связь этого «гу-гу» с каким-либо реальным предметом не удастся: по-видимому, ее нет. Гуление представляет собой выражение общего эмоционального состояния. Установлено, однако, что гулению способствует присутствие мамы или кого-либо из близких; можно заметить направление взгляда ребенка к этим людям.

Гуление ребенка может превратиться в двусторонний акт, когда мама нагибается к ребенку, улыбается, разговаривает с ним.

Все это легко может быть проверено в простейшем эксперименте.

В одиночестве гуление также не исключено, но протекает менее интенсивно.

Несмотря на некоторую неопределенность гуления как формы самовыражения, оно позволяет сделать вывод о первых стимулах в развитии речи, вывести два его фактора:

первый — фактор **положительных эмоций**;

второй — фактор **потребности эмоционального контакта** с близким человеком.

Заметим, что оба фактора имеют социальные корни, это начальные виды контакта с окружающими людьми, формы общения, пока неязыкового, точнее невербального (не словесного), так как общение на уровне эмоций уже использует такие средства, признающиеся языковыми. Так, наблюдение и специальный эксперимент установили, что трехмесячный ребенок уже начинает различать контрастные **интонации** голоса мамы: интонации доброты и ласки и интонации раздражения и гнева.

Положительные эмоции способствуют активности ребенка в общении, тогда как в состоянии отрицательных эмоций он кричит, плачет, делает резкие, судорожные движения, как бы возвращаясь в мир биологических проявлений.

Не только ребенок, но и взрослый человек, находясь в состоянии злости или отчаяния, теряет власть над собой, не может контролировать своих поступков и часто впоследствии сожалеет о тех импульсивных действиях, которые совершил в минуты озлобления.

Фактор положительных эмоций действует не только на первом году жизни, он актуален и для взрослого: независимо от возраста человек нуждается в уравновешенности, хорошем настроении, увлеченности как в речевых ситуациях, так и в других видах деятельности. В свою очередь, творчество само создает высшие формы положительных эмоций — их называют вдохновением. Если перенести проблему «положительные эмоции — творческая деятельность» в практические ситуации деятельности, познания, труда, речи и мышления, то можно создать условия успеха для этой деятельности.

В осмыслении второго фактора необходимо подчеркнуть слово *эмоционального*: в развитии ребенка эмоции предшествуют интеллекту, повышается их уровень.

От эмоций, идущих от ощущений (вкусовых, температурных), к эмоциям — отношениям и настроениям (радость успеху близкого человека, огорчение из-за его неудач), сопереживанию — к нравственным чувствам, переживаниям. В современном обществе, в частности в системе образования, мир интеллекта обычно отодвигает эмоции на второй план, нарушая гармонию эмоционального и интеллектуального.

На ранних ступенях речевого развития действия еще мало связаны с родным языком, накапливающиеся впечатления ребенка имеют источником речь близких людей, интонации речи, мелодии песен; постепенно память ребенка накапливает звуковые комплексы, сочетания — это речевая среда подготавливает его будущую речь. Память ребенка заполняется услышанным языковым материалом, который пока не осмыслен. Предполагается, что первые значения слов как звучащих комплексов ребенок приобретает лишь к 6 месяцам от роду; но от первых связей между знаком и реальией до выражения своей мысли через посредство акустического знака еще целая пропасть.

Впрочем, эту пропасть ребенок преодолевает менее чем за год.

В 5—6-месячном возрасте ребенок переходит от гуления к лепету, это настоящая школа артикуляции звукосочетаний, слоговая тренировка: «ля-ля-ля», «ле-ле», «дя-дя» и другие сочетания по типу открытых слогов. Как и гуление, лепет не является вербальным, но элемент подражания речи взрослых здесь, несомненно, присутствует. Детские психологи, например известный Бенджамин Спок, придают огромное значение разговорам взрослых с детьми даже на первом году жизни. В речевой (долговременной) памяти ребенка накапливается произносимый материал — слоги, слова — продукты «языковой среды», столь важные для овладения языком.

Лепет — это заметный, точнее слышимый, этап речевого развития ребенка. Он интересен сам по себе, но мы на него опираемся для выдвижения и обоснования третьего фактора — фактора **физиологического развития органов речи**: речевых центров мозга, памяти, органов говорения (произносительных), аудирования, координационной системы. Наибольшую нагрузку в это время получают механизмы аудирования, памяти, но и произносительный блок не бездействует. Однако подлинная активность произносительных механизмов еще впереди. В дальнейшем ребенок и его родители столкнутся с недостаточной готовностью произносительного аппарата, взрослым (кроме самых близких) трудно бывает понять слова в детской фонетической интерпретации: тренировки недостаточно, речевой аппарат не развит. Из всего фонетического набора ребенок легче всего усваивает ритмику речи: ее слоговую сегментацию и ударение; детям легко дается открытый слог. М.М. Кольцова в книге «Ребенок учится говорить» приводит такое предложение: «Ки ко!» Тон повелительный и речь сопровождается жестом — ребенок пальчиком указывает на кошку («Киске — молоко»). Слово в речи малыша уже выполняет свою знаковую функцию, но ребенок «слышит» лишь ударяемые слоги, они для него — носители значения, остальные — «шум».

Ребенок стремится к тренировке органов речи: он любит слушать речь и пение мамы, сам постоянно пытается подражать;

по-видимому, это стремление заложено в наследственном аппарате, как и общее стремление к активности, действию. Для нормального развития речи уже на первом году жизни нужна практика речи — два часа «говорения», 3—4 часа аудирования. Эта потребность растёт с годами. Забегая вперед, обратим внимание на то, что школа, к сожалению, истари недооценивает тренировки речевого аппарата: методика преподавания и в младших, и особенно в старших классах такова, что почти вся познавательная деятельность школьников протекает на мысленном уровне. Чтение текстов учебников, обдумывание, решение разного рода задач, выполнение упражнений письменно и мысленно, слушание учителя и ответов немногих вызванных учеников — все это происходит с очень малой долей собственной речи ученика. Надо ли доказывать ошибочность, порочность такой методики обучения?!

Физиологическая база речи пластична, она легко адаптируется к условиям речевого развития и даже к разным языкам, но эта гибкость и пластичность сохраняется лишь до семилетнего возраста — наилучший возраст для овладения речью, особенно фонетикой, произношением.

В подростковом и юношеском возрасте речевая гибкость снижается и успехи обучения требуют больших затрат времени и сил, несмотря на общее развитие интеллекта.

Очень важна и гигиена механизмов речи: здоровые органы слуха, голосовые связки, дыхательные пути, хорошее зрение — без этого не добиться успеха.

Таковы соображения, связанные с третьим фактором успешного речевого развития ребенка, как, впрочем, и взрослого.

Наконец наступает тот счастливый момент, когда ребенок произносит первые слова: обычно это *мама, дай, няня, на*, причем нередко фонетически усеченные: *ма* вместо *мама*, *ки* вместо *киска*. А.Н. Гвоздев назвал эти первые единицы речи «словами-предложениями»; он указывает время их появления — 1 год и 3 месяца. Известны примеры более раннего появления, бывают и задержки... Так, психолог В.М. Мухина зафиксировала первые слова-предложения в возрасте 10 месяцев: ее близнецы Андрей и Кирилл не только росли вместе, у них даже была общая кроватка, и потребность общения, потребность что-то сказать друг другу у них была сильнее обычного (М у х и н а В.С. Близнецы. — М., 1969; Тайнство детства. — 2-е изд. — 1998. — Ч. I и II). Данные А.Н. Гвоздева в основном ориентированы на одного ребенка в семье: сын Гвоздевых — Женя не имел ни братьев, ни сестер и подолгу оставался дома один.

Мы подошли к **ч е т в е р т о м у**, особенно заметному, фактору — к **потребности содержательного общения**.

Одна из гипотез возникновения языка у наших далеких предков гласит: язык возник из настоятельной потребности сообщить что-либо друг другу. Нечто подобное происходит в онтогенезе, у каждого ребенка. Но перед современным ребенком стоит выбор: самому ли изобретать слова и другие знаковые единицы или воспользоваться языком, изобретенным предками. И он выбирает второе, хотя, как известно, детское словотворчество нередко успешно соперничает с нормативной лексикой родного языка. Это целая новая эпоха в жизни ребенка — у него возникает потребность общения, разговора, обмена мыслями, самовыражения в речи (эгоцентрическая речь). Это первые шаги формирования личности, начало процесса социализации: ребенок становится членом общества.

Известен рассказ об английском мальчике Джоне, который не заговорил ни в два года, ни в три. Врачи пожимали плечами: ребенок здоров. Родители были в отчаянии. Но однажды за завтраком Джон неожиданно произнес: «Сегодня тосты подгорели». Мама: «Джон, милый, ты заговорил, какое счастье!» Папа: «Но, Джон, почему ты молчал до сих пор?» — «До сих пор в доме все было в порядке».

Потребности не было — и Джон молчал. Прекрасный пример для нашей педагогики: нет стимулов учения — нет потребности. Об этом писал поэт:

Он взрослых изводил вопросом «Почему?»  
Его прозвали маленький философ.  
Но вскоре он подрос, и начали ему  
Преподносить ответы без вопросов...  
И с этих пор он больше никому  
Не докучал вопросом «Почему?»

(Маршак С. Я. Лирические эпиграммы.)

Совершенно очевидно, что потребность речи, общения действует на любом возрастном этапе, принимая формы:

- а) непосредственного общения;
- б) отсроченного общения, опосредованного;
- в) внешнего самовыражения;
- г) внутреннего самовыражения.

У ребенка, начинающего говорить, действуют варианты «а» и «в».

Счастлива та семья, где сложилось многообразное постоянное общение, где ребенку интересно, где много рассказывают, читают вслух, обсуждают прочитанное. И наоборот. В книге В. А. Сухомлинского «Рождение гражданина» рассказано про мальчика, который рос с глухими бабушкой и дедушкой, жили они на полустанке, у ребенка не было возможностей общения, и, попав наконец в школу, он не мог нормально учиться, так как не владел речью.



Почему же потребность общения возникает и побуждает ребенка к речевым действиям именно в указанном возрасте? Видимо, потребность общения имела место и на первом году жизни: она уже возникала, но еще не созрела **готовность** ребенка — мал был запас слов, не был достаточно натренирован произносительный аппарат, слаба общая ориентировка в ситуации, не созрели волевые факторы — не хватало решимости и пр.

Примерно в это же время, т.е. на втором году жизни, наблюдаются и такие стимулы психического развития, влекущие за собой использование языковых средств, как **потребность и способность номинации и обобщения**. Это **п я т ы й** фактор речевого развития — **интеллект**, начало формирования понятий как основной формы познания.

Обратимся к примеру — реальной ситуации (случай подлинный, без вымысла).

Дедушка гуляет с Ваней, которому полтора года; внук начинает говорить, очень любит это занятие. Ваня видит автомобиль, стоящий около дома, и говорит, показывая пальчиком: «Би-би». Через некоторое время он видит другой автомобиль — движущийся, к тому же другой марки, и опять говорит: «Би-би». Наконец, Ваня видит автомобильное колесо, лежащее на земле, т.е. деталь автомобиля; показывает пальчиком и опять говорит: «Би-би».

Ваня испытывает потребность назвать каждый предмет словом (потребность номинации). Такую потребность испытывают и взрослые: изготавливается новый материал, прибор, выводится новый гибрид — все получает свое название в виде слова или условного знака. Но что значит — назвать? Столов, например, миллионы, и далеко не все одинаковы, но все они объединяются словом *стол*. Называние какого-либо явления, предмета словом всегда обобщает. (Исключение составляют собственные имена — *Александр, Полина, село Подсосново* и т.п.) Так и в нашем примере: Ваня объединяет в слове «Би-би» совсем, казалось бы, разные предметы — стоящий неподвижно автомобиль, движущийся автомобиль и автомобильное колесо как часть автомобиля.

Мы могли бы рассматривать факторы номинации и обобщения порознь, но решили все же объединить их, имея в виду, что, в сущности, все познание мира человеком это и есть обобщение + номинация. Но взрослые все время повышают степень абстракции в обобщении. Здесь речь идет об интеллектуальном, логическом познании в отличие от конкретно-образного.



Потребность обобщения и номинации присуща всем людям: и детям, и взрослым, и нашим современникам, и предкам.

По богатству словаря судят о знаниях человека. Но общее развитие интеллекта определяется не только по объему словаря, но и по точности выбора слов, автоматизму их сочетания, механизмам построения предложений и текста. Всеми этими действиями управляет система языка и правила грамматики, морфемтики, лексикологии, фонетики. Для успешного речевого развития, правильного использования языка он должен быть усвоен **в системе**. Как же усваивается система правил языкопользования?

Перейдем к шестому фактору. Здесь понадобится пример из детской жизни.

Алеше полтора года; мама обращается к нему: «Алешенька, хочешь печенья?» — «Хочешь», — отвечает Алеша. Для Алеши слово уже имеет так называемое лексическое значение, оно выполняет свою знаковую функцию, но грамматическое значение слова ему еще недоступно, поэтому он повторяет за мамой словоформу *хочешь*. Мальчик легко обходится без грамматики, и его понимают.

Но проходит всего два-три месяца, и Алеша на тот же вопрос мамы отвечает: *Хочу*. Он уже правильно образует нужную в данной ситуации грамматическую форму глагола. Откуда у ребенка это умение? Ведь никаких правил он не изучал.

Этот процесс грамматизации речи ребенка продолжается 2—3 года, и в четыре года он почти безошибочно склоняет имена существительные, прилагательные, личные местоимения, спрягает глаголы. К овладению грамматическими словоформами он идет не от таблицы склонений, спряжений (такой порядок изучения грамматики ему будет предложен в школе), а от синтаксиса, словосочетаний, которые он воспринимает в речи окружающих людей и постепенно начинает употреблять в собственной речи. Парадигмы склонения, спряжения в сознании ребенка формируются на синтаксической основе, синтаксис играет ведущую роль, он направляет усвоение языковой системы.

Этот период «от двух до пяти» вызывает до сих пор изумление исследователей: успехи ребенка в усвоении **системы языка** настолько поразительны, что они порождали гипотезу «врожденного» языка, согласно которой в возрасте «от двух до пяти» происходит «проявление» унаследованного знания (приводился пример — проявление фотопленки).

Однако факты не подтверждают эту гипотезу, они убеждают в зависимости феномена «от двух до пяти» от окружающей **языковой среды**, в которой протекал процесс речевого развития. Известно множество случаев, когда ребенок в возрасте до года, потеряв родителей, воспитывался в среде другого языка: например в

1941—1943 годах тысячи таких детей, эвакуированных из русских городов, были приняты в семьях Узбекистана, Казахстана, Таджикистана, они заговорили на языке своей новой семьи.

По-видимому, по наследству может передаваться общая predisположенность к языкам, готовность ребенка к интеллектуальной деятельности, но не язык той или иной национальности.

Автор этой книги не поддерживает гипотезы врожденного языка, но проявляет большой интерес к феномену «чутья языка» (Sprachgefühl), неосознанному усвоению правил, системы языка на основе «языковой среды». На эту способность ребенка (и взрослого тоже) обращали внимание Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.Н. Гвоздев, Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович и др. Термины для обозначения этого явления: *практическое усвоение языка, языковой системы, правил языка; языковое чувство или чувство языка; языковая интуиция.*

В современной психолингвистике одним из ключевых понятий служит «языковая способность», которая формируется на основе физиологических механизмов в процессе деятельности общения под влиянием речевой среды.

Языковое чутье на высших стадиях его развития в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой определяется как «интуитивная реакция на данную форму высказывания и т.п. со стороны лица, для которого данный язык является родным, как критерий правильности речи».

Но корни возникновения языкового чутья в развитии ребенка (впрочем, и взрослого тоже) наиболее четко раскрыты в трудах Н.И. Жинкина; он писал: «При передаче сообщения вводится (в мозг человека. — М.Л.) два вида информации — а) о предмете и явлениях действительности и б) о правилах языка, на котором подается сообщение. Последний вид информации вводится в неявной форме, так как правила языка применяются, но о самих правилах ничего не говорится. <...> Развитие речи есть не что иное, как введение в мозг ребенка языка в неявном виде, т.е. через речь» (Коммуникативная система человека и развитие речи в школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку. — М., 1969. — С. 103).

Нередко высказывалось мнение, что «дитя усваивает язык подражанием» — К.Д. Ушинский. Коль скоро мы говорим о роли речевой (языковой) среды, то, естественно, элемент подражания очевиден. Но это не слепое подражание: усвоение и системы языка, и каждого его мельчайшего элемента есть **развитие**, включение нового элемента в действующий механизм языкопользования; это обобщение, хотя и неосознанное.

Здесь мы вплотную подошли к шестому фактору речевого развития человека — фактору **речевой среды**.

Постепенно накапливая в памяти материал речи окружающих людей, выделяя в этом материале слова, словообразовательные модели, грамматические словоформы, словосочетания, соотнося форму языковых единиц с их повторяющимися значениями, ребенок устанавливает аналогии форм и значений. Эти аналогии становятся для него правилами, разумеется, лишь в тех случаях, когда они регулярны, повторяются в сходных ситуациях: усваиваются лишь системные связи, последние, накапливаясь, составляют систему правил языка, что и служит основой феномена языкового чутья.

При таком истолковании практического усвоения языковой системы становится понятно, почему ребенок с такой изумляющей легкостью усваивает те формы, которые регулярны, правилосообразны, т.е. систематичны, и так тяжело, даже болезненно, усваиваются все исключения из правил, непродуктивные формы, модели. Примером может служить легкое и безошибочное усвоение продуктивных классов глагола (модели *бегать* — *бегают*, *-а* — *-ай* и др., всего пять продуктивных классов) и чрезвычайно трудное, дающее много ошибок усвоение непродуктивных классов (например: *плакать* — *плачут*: ребенку легче сказать «плакают», применив модель 1-го продуктивного класса глаголов).

Языковое чутье как усвоение системы языка у ребенка формируется до 4—5-летнего возраста, и затем наступает время усвоения **нормы**, которая подчас входит в противоречие с системой. Для лингвиста, получившего высшее образование, непродуктивные классы глаголов столь же системны, как и продуктивные, они не воспринимаются как исключения. Иное восприятие у ребенка: все эти «исключения» ему приходится усваивать **вопреки**, а не благодаря системе и чутью языка. (Особенно много примеров этому наблюдается в так называемом детском словотворчестве; см. главу 26, посвященную лексике детской речи.)

Очень важно, чтобы языковая среда, в которой живет и формируется ребенок как языковая личность, была правильной, культурной. Если ребенок развивается в мире диалектной речи или в просторечной среде, то он обязательно усвоит соответствующую лексику, фонетику, грамматику на уровне языковой интуиции: перестроить усвоенную систему бывает очень трудно, а при некоторых особенностях фонетики — невозможно; русского-южанина выдаст фрикативный [γ], северянина — оканье.

В школьной методике обучения языкам фактор речевой среды используется в чтении образцовой литературы, в соблюдении режима культуры речи, в высоких требованиях к речи учителя; образцы речи дают театр, радио и телевидение. Изучение языковой теории тоже могло бы содействовать укреплению языкового чутья, но оно включается слишком поздно, когда нежелательные

языковые влияния (если они были) уже сделали свое дело. Поэтому изучение языковой теории выполняет функции, отличные от функций речевой среды (об этом ниже).

Заметную роль речевая среда выполняет в условиях раннего детского билингвизма. Напомним рассказ о мальчишке из семьи, где мать — молдаванка, отец — армянин (глава 16 «Билингвизм»). В условиях двух- или даже трехязычной семьи носители и создатели каждой из двух или трех языковых сред должны для ребенка как-то разграничиваться; таким разграничителем служит персонафикация языков: язык папы с мамой — русский, язык бабушки — армянский, язык второй бабушки — молдавский. Лишь при наличии такого разграничителя языки в памяти ребенка не смешиваются и усваиваются порознь.

Седьмой фактор — фактор **речевой активности** — играет не меньшую роль: ведь чтобы научиться плавать, надо плавать, а чтобы научиться говорить, надо говорить. Нужна огромная, разнообразная, инициативная, постоянная (без существенных переывов) практика речи.

Условия развития речевой активности:

а) общая активность человека, его коммуникабельность, доброе расположение к близким людям, инициативность, стремление к лидерству в компании;

б) умение преодолевать скованность, застенчивость;

в) способность переходить от ситуативного диалога к монологу, обдуманной, спланированной речи.

Компоненты речевой активности:

а) быстрота речевых реакций в диалоге, разнообразных ситуациях;

б) выбор игр, увлечения, связанные с речью: издание «газет» (семейных), заучивание и чтение стихов наизусть, домашний детский театр, ведение дневника (доступного возрасту) и пр.;

в) быстрота и точность выбора слов, фразеологии, а также элементов содержания речи — фактов, лиц, сюжетов и пр.;

г) быстрота и правильность развертывания синтаксических конструкций, текста, композиции рассказа; активная, критическая реакция на поступок или высказывание других лиц.

Эти условия и компоненты речевой активности доступны детям дошкольного возраста и остаются в силе на более поздних возрастных этапах, переходя из игровых форм в подлинные; впрочем, и взрослые люди меняют постоянно свои социальные роли. Речевая активность взрослого выражается в дружеском и деловом общении, обширной переписке, ведении личного дневника, широком круге чтения, дискуссионной деятельности — выступлениях на конференциях, различных обсуждениях, работе со словарями и другой справочной литературой и пр.

Высокая речевая активность (но не переходящая, разумеется, в болтливость и графоманию) служит не только фактором речевого развития, но и важнейшим профессиональным качеством, необходимым учителю, лектору, адвокату, проповеднику, дипломату, журналисту, телеведущему.

Если речь ребенка по преимуществу спонтанная, ситуативная, то речь взрослого — обдуманная, взвешенная.

Помехи речевой активности:

- а) неразвитость вышеназванных качеств личности;
- б) заикание, гнусавость, шепелявость, смешение звуков [с] — [ш], [л] — [р] и пр. — дефекты, вызывающие насмешки в среде детей и подавляющие ребенка психологически;
- в) болезни горла, полости носа, глухота и другие недостатки слуха;
- г) неустойчивость внимания, плохая память и т.п.

Немалый интерес представляет собой **эгоцентрическая речь** ребенка. Эгоцентризмом в психологии называют чрезмерную сосредоточенность личности на самой себе. Эгоцентрическая речь — это речь без собеседника или с вымышленным собеседником, она наблюдается у детей в игровых ситуациях, обычно — в одиночестве, примерно с 2—3-летнего возраста. Такая речь исчезает с приходом ребенка в школу (у некоторых детей наблюдается до 14 лет; у взрослых бывает связана с профессией: развивается, например, у лесников, пастухов, уходящих со стадом в степь или в горы на долгие недели и месяцы).

В своей эгоцентрической речи ребенок обращается к игрушкам; загоня жука в коробку, он говорит: «Ну иди, иди, дурачок, там тебе будет теплее, пусть это будет твой дом...»

Эгоцентрическая речь нередко появляется у пожилых людей: они разговаривают с друзьями своей молодости, пугая этим детей и внуков. Но это, как правило, не сумасшествие, а старческая сосредоточенность на своем прошлом...

Интерес к детской эгоцентрической речи проявляли Ж. Пиаже, П.П. Блонский; Л.С. Выготский в книге «Мышление и речь» пишет: «Эгоцентрическая речь <...>, помимо того, что она сопровождает детскую активность, очень легко становится **мышлением в собственном смысле этого слова**, т.е. принимает на себя функцию планирующей операции, решения новой задачи» (Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 2. — С. 108).

Сходство эгоцентрической речи с озвученным мышлением приводит Выготского к выводу о зависимости развития мышления ребенка от речи, как от средств мышления (Там же. — С. 117).

До сих пор мы знакомились в факторами речевого развития, которые начинают действовать в раннем детстве. Теперь перейдем

к восьмому фактору, который связан со школой, образовательными системами — это фактор **изучения языковой теории**.

Как известно, теоретический материал по языку стал вводиться в образовательные системы сравнительно недавно; первое свидетельство относится к 1574 г. — это [«Азбука»] И. Федорова.

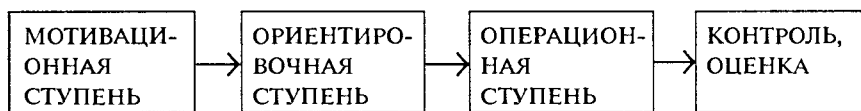
В [«Азбуке»] даны краткие сведения по «науке осьмичастной» — грамматике. В современной школе теоретический материал I—XI классов охватывает фонетику, грамматику, морфемистику, словообразование, лексику, фразеологию, сведения по стилистике, «речеведению», синтаксису текста, поэтике, риторике, логике, общему языкознанию, теории орфографии, лексикографии. В связи с задачами развивающего обучения учащиеся выполняют роль исследователей языка и отчасти — речи, решают субъективно-творческие задачи. Все это не может не сказаться на их речевом развитии. Это влияние состоит в следующем:

а) языковая теория, как и теория других наук, совершенствует мышление детей, подростков, юношей и девушек, повышает уровень абстрактного мышления, обогащает содержательную базу речи;

б) усвоение теоретических знаний, как правило, протекает не догматически, а как «осознательнень» (термин И.А. Бодуэна де Куртенэ) практически усвоенной речи;

в) грамматические и другие правила предполагают возможность самоконтроля, самооценки речи — собственной и чужой, что создает базу для сознательного исправления и предупреждения ошибок, обеспечивает овладение нормой литературного языка;

г) при изучении языков языковая теория служит основой конструирования речевых структур в соответствии с психологической моделью:



Вторая, ориентирующая, ступень — это и есть теоретическая основа речевого действия, которое обозначено как ступень операционная.

К сожалению, изучение теории языка не смыкается органически с языковым чутьем, которое обеспечивает практическую грамматику речи на родном языке. Гипноз теоретического знания иногда идет вразрез с чувством меры, со стилистикой речи: подтвердим это замечание подлинным примером из жизни школы:

Учительница решила подвести итог изучения темы «Обособленные второстепенные члены предложения» сочинением о природе с заданием

использовать в сочинении **все** виды обособленных второстепенных членов. Она не сомневалась в реальности такого задания, хотя любая языковая форма должна быть уместна, выполнять свою функцию. Только один ученик выполнил задание полностью. На вопрос, как он работал, прозвучал такой ответ: «Я сначала написал текст, а потом вставил заданные обороты». Какое насилие над языком!

Вывод: роль языковой теории в развитии речи детей не следует понимать слишком прямолинейно.

## ГЛАВА 28. ПЕРИОДИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Исследование любого предмета проходит обычно три стадии: синтез (целостное восприятие явления) — анализ (исследование составляющих элементов) и вновь синтез, но на новом, более высоком уровне. Поэтому периодизацию развития человека, в нашем случае — его речевого развития в детстве и даже на протяжении всей жизни, можно рассматривать как метод исследования, позволяющий выделить наиболее активные и своеобразные ступени процесса, а также черты наиболее заметных тенденций.

Психологическую периодизацию, ориентированную на труды Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, предприняла А.К. Маркова (см.: Психология усвоения языка как средства общения. — М., 1974). В основу ее системы положены следующие позиции:

- а) общение — это деятельность по решению задач социальных связей;
- б) каждая возрастная ступень развития связывается с предыдущей и последующей;
- в) развитие речи человека (ребенка) на каждой ступени определяется ведущим видом деятельности;
- г) в периодизации соотносятся факты общего психического и речевого развития;
- д) развитие речи идет по принципу дифференциации функций речи на той или иной ступени периодизации.

Психологическая периодизация не фиксирует появления в речи детей, других испытуемых конкретных языковых форм: частей речи, видов предложений и пр.

### 1. Младенческий возраст — до 1 года.

Реакция на голоса близких людей. Улыбки, смех, лепет, жесты. Начальные проявления экспрессивной функции речи. Потребности общения — эмоционального и содержательного; потребности познания, стремление к достижению какой-либо цели. Вербальная речь встречается редко, к концу периода (в семьях, где есть с кем общаться).



## 2. Ранний возраст (преддошкольный) — 1—3 года.

Складывается обобщающая функция слова: ребенок называет вещи (номинация). Расширение словаря. Линии мышления и речи перекрещиваются. Речевые контакты со взрослыми и детьми. Единство общения и обобщения. Индикативная (указательная) функция слова.

Слоговой состав слова усваивается раньше звукового. К концу второго года жизни сформировано фонематическое восприятие звуков речи (фонема — различитель смысла слов). Речь ситуативная, в начале этапа грамматически малооформленная, к концу элементарно грамматически оформлена.

## 3. Дошкольный возраст — от 3 до 6—7 лет.

Ведущий вид деятельности — игра.

Речь в деятельности. Регулятивная и планирующая функции речи. Эгоцентрическая речь. Коммуникативная речь. Интериоризация эгоцентрической речи; внутренняя речь. Роли в игре; ролевая речь требует согласованности действий через речь. Речь, инструктирующая участников общего дела — игры. Диалогическая речь становится менее ситуативной, появляется монологическая речь. Наблюдается простейший выбор средств языка, ориентированный на адресата. Речь выполняет функцию регуляции действий других людей.

Значительная часть детей в возрасте 5—6 лет начинают читать, немногие также пишут, заметную роль в развитии детей начинают играть художественная литература.

Осознавание словесного и звукового состава речи; формирование отдельных языковых и речевых понятий.

Ранний детский билингвизм; часть детей изучают неродной язык с 5—6 лет в специальных группах или индивидуально.

Творческая деятельность на основе языка и речи.

## 4. Младший школьный возраст — 6—7, 10—11 лет.

Ведущая деятельность — учебная; речь становится инструментом познавательной деятельности, все ее виды участвуют в получении знаний, формировании умений; быстро накапливается словарь, к речи школьника предъявляются требования литературной нормы. Язык становится предметом изучения. Появляется письменная речь в вариантах чтения и письма.

Ситуативная речь расценивается как примитивная, она отходит на второй план; усиливается сознательно-волевой фактор в речи.

Игра также отодвигается на второй план, теряет свою ведущую роль в деятельности.

В жизнь ребенка входят новые знаковые системы: математическая символика, географические карты, системы второго языка, модели и пр.

## 5. Средний школьный возраст (основная школа) — 11—15 лет.

Ведущая деятельность: к учебной деятельности добавляется включение в социальную жизнь. Углубление характеристик, отмеченных для младшего школьного возраста.

Начало формирования индивидуальных особенностей речи, языковой личности. Расширение межличностного общения, социальных сфер общения. Самовыражение личности в речи: переписка, дневники, становление читательских интересов.

Усиление познавательной активности в изучении языка (языков): исследовательские методики. Творческий элемент в сочинениях. Элементы ораторской речи: рефераты, доклады, дискуссии, выступления на конференциях.

Художественное слово, театр, сценическая речь. Иностранные языки, первые шаги межнационального общения. Первые признаки индивидуального стиля речи. Осознанное владение культурой речи.

## 6. Старший школьный возраст (юность) — 15—18 лет.

Основная (новая) ведущая деятельность — интерес и выбор профессии, профессиональная ориентация, начало профессиональной подготовки; определение дальнейших намерений в образовании, в научном направлении.

Становление языковой личности. Перспективная саморегуляция. Выбор жизненной позиции, стабилизация ценностных ориентаций.

Самообучение как наиболее систематизированное обобщение в познавательной деятельности.

Реализация интеллекта, способностей, одаренности, освоение действительности под углом зрения становления личности. Но становление языковой личности обычно завершается лишь к 21 году.

## 7. Зрелость — от 18 лет и далее.

А.К. Маркова представляет зрелость в виде трех периодов:

от 18 до 27—30 лет — вхождение в сферу избранной профессиональной деятельности, завершение образования, реализация одаренности, создание семьи, определение своего социального статуса;

от 30 до 60 лет — активная деятельность в личностной и профессиональной сферах, реальное творческое созидание; укрепление своей социальной роли. После 40 лет — осмысление своего профессионального опыта, его обобщение, передача своего опыта молодым.

Для многих, наиболее активных, — расцвет творческой деятельности.

От 60 лет и далее — упорядочение и обобщение индивидуального опыта, общение с молодыми, мемуары; для многих — постепенное снижение активности.

Отдельные наиболее активные и закаленные жизнью личности сохраняют высокую активность своей интеллектуальной, речевой деятельности до глубокой старости. Примером может служить Алексей Федорович Лосев (1893—1988) — крупнейший русский философ XX в., прошедший лагеря 30-х годов, объявленный идеалистом и мракобесом, создавший в последние 30 лет жизни, будучи слепым, такие труды: «История античной эстетики» (в 7-ми томах), «Проблема символа и реалистическое искусство», «Владимир Соловьев и его время» и многое другое, сохранивший до конца ясность ума, живость речи и даже знание ряда языков, включая древнегреческий.

Психологи рассматривают любую деятельность как вид социального общения: от диалога и совместной работы до общения поколений и народов. Речь как способ деятельности общения определяет все развитие человека — ребенка, юноши, взрослого...

В индивидуальном развитии на каждом этапе продолжается обогащение средств общения — словаря и стилистики родного языка, усвоение иностранных языков, овладение красноречием, методами познавательной деятельности, логикой, умениями обобщать и делать выводы.

Психологическая периодизация речевого развития включает социальный фон этого процесса. Лингвистические периодизации в меньшей степени связаны с социальной жизнью, но конкретизируют вхождение в речевую деятельность все новых средств и структур языка, других знаковых систем.

Процесс этот имеет две стороны: введение новых языковых средств открывает новые возможности перед речевым развитием и новые речевые ситуации создают потребность их удовлетворения через языковые средства. Следовательно, обучение языку (языкам) не имеет смысла без речевой цели. В раннем возрасте такая прицельность диктуется условиями жизнедеятельности, но в школьном возрасте эти отношения разнообразятся.

Потребности средств языка определяются влиянием образцовых текстов (иными словами — речевой, языковой среды), коммуникативной целесообразностью, запасом языковых средств в памяти индивида, соображениями статистического поиска. Последний может быть спонтанным, неосознанным, но степень осознанности все время возрастает по мере созревания критического отношения говорящего к своей речи.

Лингвистическую периодизацию речевого развития ребенка до 9 лет дает А.Н. Гвоздев в книге «Вопросы изучения детской речи».

**Усвоение фонетики** А.Н. Гвоздев фиксирует до 3 лет и 2 месяцев (Женя Гвоздев), к этому времени усвоение звуковой системы родного языка закончено, исследователь отмечает лишь мелкие отступления от нее (они перечислены).

А.Н.Гвоздев отмечает также, что **подготовка слуха** к восприятию речи взрослых (имеется в виду восприятие фонетики) заканчивается к 1 году и 7 месяцам. Фонетический слух к этому моменту сформирован, никаких ошибок восприятия речи взрослых по недостаткам фонетического слуха не зафиксировано.

Отступления от нормативного произношения звуков речи, встречающиеся у ребенка, вызываются лишь моторными причинами.

Периодизации овладения фонетикой А.Н. Гвоздев не представляет, но описание процесса дает по временным разделам: фонетика от 1 года 7 месяцев до 1 года 9 месяцев → фонетика от 2 лет 3 месяцев до 2 лет 4 месяцев → фонетика от 2 лет 10 месяцев до 3 лет 2 месяцев.

**В усвоении грамматики** А.Н. Гвоздев выделяет три периода.

1. Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней; этот период продолжается, по Гвоздеву, от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев.

2. Период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с усвоением грамматических категорий и их внешнего выражения; отмечается быстрый рост разных типов простого и сложного предложения — от 1 года 10 месяцев до 3 лет (последняя граница выражена нечетко).

В этот период еще могут встретиться неизменяемые слова-корни; сложное предложение остается бессоюзным; к концу периода появляются служебные слова, выражающие синтаксические отношения: предлоги, союзы.

3. Период усвоения морфологической системы языка — до 8 лет. Усваиваются типы склонений и спряжений русского языка, постепенно исчезают случаи их смешения. В этом периоде раньше усваиваются окончания; позднее — грамматические значения, затем — чередования, возникающие при образовании словоформ.

К восьми годам, по данным А.Н. Гвоздева, ребенок овладевает всей сложной системой морфологического и синтаксического порядка, считая и так называемые исключения из правил. Ребенок получает совершенное орудие общения и мышления, но лишь в пределах разговорно-бытового стиля. По-видимому, последующее речевое развитие можно считать четвертым этапом: это дальнейшее количественное накопление лексики, усвоение «тонкостей» грамматического оформления речи (предмет «практической стилистики») и овладение стилями языка и речи.

А.Н. Гвоздев дает дополнительно еще одну периодизацию типа срезов: грамматический строй от 3 лет 3 месяцев до 3 лет 6 месяцев; грамматический строй от 3 лет 6 месяцев до 3 лет 9 месяцев — всего 20 таких ступеней. Такая дробная периодизация позволяет проследить процесс овладения грамматикой до мелких деталей,

выяснить общие тенденции развития речи детей на примере онтогенетического исследования.

Наконец, остановимся на третьей, тоже языковой, периодизации процесса формирования грамматического строя речи учащихся за весь период обучения в средней десятилетней школе (см.: Л ь в о в М.Р. Тенденции развития речи учащихся. — Вып. 1. — М., 1978. — Вып. 2. — М., 1979). Автор избрал для исследования речь письменную, наиболее полно отражающую результаты овладения речью.

Сопоставление различных показателей, характеризующих речь учащихся с первого по десятый класс, могло бы дать **общую картину** формирования **грамматического строя** речи, увидеть процесс в его **тенденциях**.

Были изучены на достаточно больших выборках ученических текстов десятки показателей развития грамматического строя речи учащихся; некоторые из них дали картину спокойного, равномерного количественного увеличения или уменьшения в использовании той или иной формы, некоторые выявили неравномерность процессов. Иными словами, удалось обнаружить ряд тенденций в развитии; наиболее значительные из них:

а) рост объема и структурное усложнение единиц речи, выражающееся во все более частом употреблении крупных предложений, увеличении их внутренней сложности, а также в расширении использования слов, имеющих сложный морфологический состав;

б) рост разнообразия используемых грамматических средств, выравнивание соотношения соотносимых грамматических единиц;

в) унификация средств речи, уменьшение ее разнообразия, быстрый рост использования какой-то одной (или нескольких) формы при снижении других сопоставимых форм.

Структурное усложнение и рост объема единиц речи начинаются с момента появления у ребенка речи; время ослабления или прекращения этой тенденции определить трудно: по-видимому, размер и сложность синтаксических конструкций зависят от типов речи и стиля.

Первая тенденция действует вплоть до окончания средней школы и продолжается после ее окончания.

Вторая тенденция выражается в уменьшении употребления тех форм, которые были частотными в начальных классах: это формы именительного падежа склоняемых частей речи, простые неосложненные предложения, сложноподчиненные предложения с придаточным времени. К выравниванию употребления сопоставимых форм ведет более частое употребление тех форм, которые в начальных классах были редки: форм косвенных падежей, причастий, степеней сравнения прилагательных и наречий и пр.

Действие второй тенденции заканчивается приблизительно к 13—14 годам; возможно, она продолжала бы действовать, если бы ей не противостояла третья (тенденция унификации).

Практическое проявление тенденции унификации состоит в том, что в ситуациях, в которых ранее школьники употребляли разные формы, они употребляют одну и ту же, что приводит к ее чрезмерно частому употреблению. Таковы быстрый рост употребления формы родительного падежа имен существительных, существительных с суффиксами *-ение-*, *-ание-*, *-ость-*, *-ств-*, употребление слов с 2—3 суффиксами, подчинительных союзов *что* и *который*, быстрый рост сложноподчиненных предложений и, следовательно, дистантных позиций в цепях подчиненности членов предложения (так в предложении *Автора глубоко волнуют судьбы тех неугомонных разведчиков непознанного мира, которые рискуют жизнью чуть ли не каждую минуту* слова имеют следующие дистантные позиции относительно предикативной группы главного предложения: *судьбы, волнуют* — 1-я позиция, *автора* — 2-я, *глубоко* — 2-я, *разведчиков* — 2-я, *тех, неугомонных* — 3-я, *мира* — 4-я, *непознанного* — 5-я, *которые* — 3-я, *рискуют* — 4-я, *жизнью* — 5-я, *минуту* — 5-я, *чуть ли не каждую* — 6-я).

Унификационные тенденции в речи старших школьников очень сильны: действуя в крайне неблагоприятных для них условиях (нередко перечисленные формы оцениваются как стилистические ошибки), они обладают высокой интенсивностью и не ослабевают к X классу.

Все эти факты легли в основу **периодизации** процесса становления грамматического строя речи учащихся средней школы. В ней три этапа, или периода.

**Первый** этап характеризуют два процесса: появление в речи школьников всех основных грамматических единиц и их не эпизодическое, а регулярное использование. Этап берет начало в дошкольном периоде и завершается примерно к 12 годам.

**Второй** охватывает VI—VIII классы (12—13 лет). Это время выравнивания в употреблении сопоставимых грамматических форм, время их разнообразия. На этом этапе меньше, чем на первом, быстрых процессов, происходит как бы закрепление, стабилизация приобретенного.

**Третий** этап — это VIII—X классы, школьники 15—17, 18 лет, на этом этапе ведущей становится унификация. Казалось бы, происходят процессы, которые не могут рассматриваться как продукт обучения.

Как известно, школа дает лишь самые общие понятия о стилях речи. Она не обучает сознательному выбору стиля учебников. Вряд ли можно заподозрить школу в умышленном насаждении тех особенностей речи, которые отмечены в сочинениях старшеклассни-

ков. Но она вполне сознательно разрушает тот «детский» стиль, который используют дети-дошкольники и учащиеся младших классов и который высоко ценят многие исследователи: С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, Н.А. Рыбников, К.Б. Бархин.

Не являются ли описанные выше тенденции отражением постепенного разрушения детского стиля речи, который расценивается как «неправильная» речь? Не являются ли эти процессы свидетельством постепенного перехода учащихся от специфической «детской» речи в младших классах к «бесстилю», или к так называемому «среднеграмматическому стилю», в средних классах, а затем от «бесстиля» к своеобразному стилю ученических сочинений, в котором гипертрофируются отдельные признаки научного и публицистического стилей?

Почему влияние учебной литературы — так называемый учебно-научный подстиль (К о ж и н а М.Н. Стилистика русского языка. — М., 1977. — С. 51) оказывается сильнее влияний, идущих от художественной литературы?

На подобные вопросы ответить трудно.

В подтверждение сказанного приводятся два примера.

Первый: Л.П. Крысин изучил употребление отглагольных имен существительных с суффиксами *-ание-* и *-к-* в речи представителей разных социальных групп (500 студентов и 200 рабочих): испытуемым было задано выбрать *подвешивание проводов* или *подвеска проводов*. Первый вариант предпочли студенты (медицинского института) — 51 человек, второй вариант — работающие (рабочие, технические служащие, специалисты) — 70 человек. Автор выражает уверенность в том, что предпочтение слов с суффиксом *-аний-* есть результат постоянного контакта с книжными текстами. Даже такой явно неудачный пример, как *копание картофеля*, в сопоставлении с *копкой картофеля* выбрали 28 студентов и лишь 15 работающих (см.: К р ы с и н Л.П. Русский язык, по данным массового опроса. — М., 1968).

Второй пример. В.И. Капинос предложила учащимся V и IX классов один и тот же текст с заданием отредактировать его:

В выходной день мы с другом (подругой) любим совершать лыжные прогулки. Въезжаешь в лес, и аж дух захватывает от такой красоты!.. Кругом снег — легкий, пушистый...

По замыслу экспериментатора, школьники должны были на основе языкового чутья заменить не подходящие по стилю слова другими (*совершать лыжные прогулки* и *аж* в листках-заданиях выделены не были).

Просторечный элемент *аж* обнаружили и устранили 88% учащихся, без существенных различий между V и IX классами: сти-

листически сниженный элемент школьники замечают и устраняют достаточно рано.

Однако книжный элемент (явно неудачный) устранили 76% пятиклассников (написали *любим кататься на лыжах* и т.п.) и лишь 12% девятиклассников. Никто из девятиклассников не написал естественного *любим кататься*, многие исправили на *делаем прогулки* и т.п. (Использован исследовательский прием — так называемый «лингвистический эксперимент», примененный В.И. Капинос (см.: Капинос В.И. О функционально-стилистическом аспекте преподавания русского языка в средней школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку. — М., 1969).

Приведенные материалы показывают, что «язык — это не просто система знаков, но функционирующая система. Именно этот второй — функциональный, речеведческий аспект наиболее близок методике преподавания языка» (Кожина М.Н. К проблеме речевой системности и функционально-стилистических норм в связи с описанием и изучением русского языка // Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. — М., 1969).

В данной главе показаны три типа периодизации: психологическая, в которой речевое развитие вписано в этапы психического развития; языковая, в которой даны возрастные срезы овладения средствами языка, и речевая, ступени которой обращены к тенденциям речи, тенденциям речевого выбора средств языка; последняя отражает нормирование стиля речи учащихся средней школы.

## ГЛАВА 29. СЛОВАРЬ ЛИЧНОСТИ И ЕГО РАЗВИТИЕ

Слова — это основные знаковые единицы языка. В то же время богатство словаря служит критерием общей культуры и речевого развития личности. Но возможности индивида ограничены, и определить запас слов в долговременной речевой памяти человека — задача не простая.

Количество слов в языке (в нашем случае — в русском языке) исчисляется многими тысячами: 17-томный «Словарь современного русского литературного языка» дает толкование более 120 тысяч слов, но в этот словарь не вошли имена и фамилии людей, топонимы — названия гор, морей, рек, сел, городов, других географических объектов, планет, звезд и созвездий; помимо толковых словарей, запас лексики содержат словари наименований жителей городов и сел (*Киев— киевлянин* и т.п.), словари иностранных слов, аббревиатур, устаревших слов, которые не входят в словари



современного языка; терминологические словари содержат от нескольких тысяч до миллионов специальных слов (большинство из них интернациональны). Особую группу словарей составляют собрания диалектных слов, историзмов, а также фразеологические словари, словари аргю и пр.

Следует учесть также, что около 20% слов, помещенных в «Словаре русского языка» в четырех томах (М., 1981), многозначны, имеют в среднем три зафиксированных значения. Слово в тексте во многих случаях приобретает подчас трудноуловимые оттенки значения (поэтому в речи слово имеет менее четкие семантические границы, чем в толковом словаре).

Приводится приблизительный (вероятность не ниже 67%) подсчет лексических и фразеологических единиц в языковой памяти личности, нашего современника, имеющего высшее гуманитарное образование:

Лексические группы	Приблизительное количество слов, тыс.
1. Общеупотребительная лексика родного (русского) языка	120
2. Фразеология	1,2
3. Профессиональная лексика, терминология	12
4. Общекультурная лексика, не включаемая в толковые словари (имена, фамилии, топонимы, искусство, термины из разных наук и пр.)	до 20
5. Диалектная, просторечная, жаргонная лексика	3,3
6. Интернациональная лексика (древнегреческие слова, слова и корни, то же — из латыни и пр.)	1
7. Лексика иностранных языков:	
немецкого	6
английского	4
других языков (польского, украинского, тюркских, литовского, болгарского и др.)	3
8. Знаковые единицы других кодов (невербальных) — математические, принятые в химии, других науках, азбука Морзе, шахматные и др.	до 2

Эти данные приведены для сравнения с развивающейся речевой системой человека и понимания сложности механизма выбора слов в процессе порождения речи.

Источники обогащения лексики ребенка, подростка, взрослого:

а) языковая среда — речь окружающих;

б) литература — художественная, научная и пр.;

в) школьный, вузовский курсы родного и неродных языков; словари — толковые, синонимические, энциклопедические, орфоэпические и пр.;

г) телевидение, театр и пр.

Словарь индивида подразделяется на активный и пассивный. Активная его часть — это та лексика, которая им используется в речевой практике, устной или письменной. Пассивная лексика понимается носителем, он ее усвоил в речи других или читая тексты, но в собственной речи не употребляет либо потому, что не возникали соответствующие ситуации, либо из-за неразвитого механизма поиска слова, либо, наконец, из-за низкого «тонуса» (И.П. Павлов) этого слова.

У ребенка, начинающего говорить, удается зафиксировать только активный словарь, хотя можно предположить, что у него даже в начале второго года жизни уже есть понимаемые, но еще ни разу не употребленные им самим слова. Исследователи, определяющие словарь ребенка на разных возрастных ступенях (2 года, 5 лет и т.п.), считают лишь те слова, которые он употребил хотя бы один раз, пусть даже в искаженном виде (до 3 лет).

Словарь ребенка-дошкольника изучается методом экспертных оценок, причем экспертами являются мама, папа, бабушка, дедушка, воспитательница детского сада, няня, учительница (при переходе в школу), ближайшие друзья. При этом слово засчитывается лишь в том случае, если эксперты единодушны или если из трех человек двое «за».

В школьном возрасте применяются словари (например «Словарь русского языка» С.И.Ожегова, в котором берется выборка — например 40 страниц из разных его отделов, выясняется знание слов, а затем выполняется математический расчет). При таком методе также учитываются мнения экспертов, но основным «экспертом» является сам объект исследования. Словарь письменной речи исследуется по написанным или напечатанным текстам, для чего требуется собрать **все**, что написано автором. Примером может служить четырехтомный «Словарь языка Пушкина» под редакцией В.В. Виноградова (М., 1956—1961). В словаре 21191 слово; но в 1982 году вышли «Новые материалы к словарю А.С. Пушкина» (1642 слова). В этот словарь по понятным причинам не смогли войти все слова, употреблявшиеся в разговорах А.С. Пушкина.

Словарь личности накапливается в течение всей жизни; наивысшая интенсивность (в процентах к предыдущему году) — в самые ранние годы. Рост активного словаря постепенно отстает от роста пассивного, особенно к старшим классам школы, где огромное количество научной лексики школьниками усваивается, но не употребляется в общении.

По данным разных исследователей XX в., изучавших состав словаря на разных ступенях речевого развития (М.А. Рыбниковой, Т.Г. Дьяконовой, В.И. Ядэшко, Г.В. Пархоменко, Т.Н. Ушаковой, Н.А. Лисенковой и др.), а также по данным автора этой книги словарь в среднем содержит:

- у ребенка 1 года — от 15 до 30—40 слов;
- у ребенка 3 лет — от 100 до 1000 слов;
- у ребенка 4—5 лет — от 1000 до 4000 слов;
- у ребенка 6—7 лет, поступающего в первый класс школы, — от 3000 слов до 7000 слов (у отдельных детей — до 12 000);
- у ребенка 10 лет, переходящего из начальной школы в среднее ее звено, — от 7000 до 12 и до 15 тысяч слов;
- у учащегося VIII класса в конце учебного года — от 15 до 25 тысяч слов;

в конце X и позже — XI класса — от 25 до 70 тысяч слов.

В 90-е годы XX в. быстрыми темпами растет интерес к проблемам обучения и развития одаренных детей; появилась литература по этому вопросу (например: *Одаренные дети*. Перевод с англ. — М., 1992), где излагается опыт США и других развитых стран. Критерии одаренности по названной книге: общее развитие ребенка полученное в семье; ранний интерес к какой-либо области знаний — математике, иностранным языкам и пр.; так называемая обучаемость: речевая готовность, наблюдательность, тренированная память, устойчивое внимание; стремление к лидерству; нестандартное решение задач. Некоторые психологи измеряют также «коэффициент интеллекта», но многие обходятся и без этого. Численных данных о словаре ребенка названной группы развития мы пока не имеем, но общие характеристики развития превосходят средний уровень в несколько раз.

Подсчитано, что словарь учащихся начальных классов ежедневно обогащается 4—6 словами, в средних классах — 6—8 словами, в старших классах 7—12 словами. По данным Г.В. Пархоменко, до IV класса половина новых слов усваивается через уроки русского языка и литературного чтения; в дальнейшем роль других предметов (биологии, физики, химии, математики, истории и пр.) возрастает. Так, в одном случайно выбранном параграфе учебника физики для VII класса дано 12 новых для учащихся слов и значений, в том числе два новых физических понятия: «электромагнитная индукция» и «индукционный ток», одно новое имя — *Майкл Фарадей*. В одном параграфе учебника истории для VI класса — 16 новых слов и значений, в том числе три новых понятия: «протестанты», «кальвинистская церковь», «орден иезуитов», два новых имени: *Жан Кальвин*, *Игнатий Лойола* и название исторического события: *Варфоломеевская ночь*.

К старшим классам увеличивается количество материала по разным предметам, который усваивается учащимися без воспроизведения в пересказе или в обсуждении, т.е. не применяется активно. Лексика по этим предметам и темам не активизируется, учащиеся крайне редко оказываются в таких ситуациях, где бы им пришлось использовать лексику по названным темам (одна из причин отставания активного словаря).

Представляет интерес тематическая лексика: она ориентирована первоначально на жизненные потребности. В словаре ребенка, начинающего говорить, имена, называющие близких людей, окружающие предметы, пищу, одежду и обувь — глаголы *дай!*, *кушать*, *спать* (*ням-ням*, *бай*); наречия *больно*, *холодно* (слова категории состояния). В возрасте до 4—5 лет ребенок неплохо владеет лексикой природы (растения, животные), погоды, игрушек, посуды, домашнего труда, семьи, комнаты и ее убранства.

Все слова конкретны, тесно связаны с реалиями.

Всеобщее внимание привлекает **детское словотворчество**: действительно, детский словарь своеобразен, в нем есть элемент подлинного создания своих, новых слов. Но многие виды детских слов новыми все же назвать нельзя. Ниже будут рассмотрены основные типы «детских» слов.

Начинающий говорить ребенок как бы усекает слова, берет только ударяемый слог (ранее такие примеры уже встречались): *ма* вместо *мама*. Это **сегментный** тип образования детского слова. Такой тип словообразования часто встречается и у взрослых в разговорном стиле: *Ра* вместо *Раиса*, *па* вместо *папа*. В этих двух ситуациях причины усечения разные, но природа явления — общая.

Второй тип, близкий к первому, — **фонетическая интерпретация** «взрослого» слова: *и-и* — *яичко*. Один слог с безударным гласным на конце слова усекается, получается двусложное слово с ударением на втором слоге. Все строго закономерно.

**Звукоподражание**: собака — *ау-ау*, кошка — *мяу-мяу*, корова — *муу*. Очень распространенный тип словообразования и у взрослых, что наводит на мысль о взрослой подсказке детям. Кстати, звукоподражание имеет два пика в речи детей: до 3 лет, быстро убывающий, и в возрасте от 5—6 до 12—13 лет, особенно у мальчиков (в рассказе о чем-то увлекательном: *А он р-р-р-р, а другой бззз, а я ффррр!*).

Встречается **лексико-семантический** способ: известное слово в речи ребенка имеет иное значение *тяй* («чай»), обозначает не только чай, но и другие напитки: кисель, компот, сок. Это явление очень распространено, все дети в раннем детстве проходят этот этап.

Иногда перенос значения заслуживает исследования, например *бу-*, *бух-* — «падение какого-либо предмета» обозначает также лестницу, ведущую вниз, выражение желания прыгать, яму (см.:

Цейтлин С.Н. и др. Усвоение детьми лексических единиц. — СПб., 1994).

Загадку, порой неразрешимую, содержат **индивидуальные слова** ребенка, объяснить происхождение которых не могут ни исследователь, ни даже родители. Так, автору данной книжки известна семья, в которой двухлетний Юра выражал хорошее настроение словом *гоги-гоги* (басом), а значение «мне больно» не *бо-бо*, как большинство детей (по-видимому, от «взрослого» слова *больно*), а словом *дзюк* (фонетически трудное слово).

Известно, что дети в играх умышленно придумывают собственные слова вроде *моги-боги*, *трик-трак*, *кукуля*, *вазука* и т.п.

Здесь уместно обратиться к **квази-детскому словообразованию** в произведениях литературы для детей: *песенка* — *баючка*, *тетрадка* — *листалка*, *доктор Компрессик*, *Змейландия*, *Хохотания*, *Лентяйск*, *Бубнильск*, *барвинчата* (юные читатели журнала «Барвинок»), *светофóрит*, *дед не стареет, а бородеет* и др. (см.: Красовская О.В. Оказиональное слово детских писателей // Русская филология. Украинский вестник. — Харьков, 1997).

Теперь перейдем к главному типу детского словообразования — ненормативным словам, созданным по **моделям словообразования**. Это явление связано с языковой интуицией, аналогиями и наблюдается в основном с 3 до 6 лет. Не исключено, что ребенок, образуя свое новое слово, совсем не считает его новым: усвоив **систему** или, точнее, ее элементы, ребенок создает слово по аналогии со встречавшимися ранее словами, по образцу (творчество на основе имитации?), примерно так, как он образует **словоформы** склонений и спряжений. Примеры:

Норма	Детская речь
<i>Подосиновик</i>	<i>Подсосновик</i>
<i>Запачкать</i>	<i>Я заляксила тетрадку</i>
<i>Шахматисты</i>	<i>Бьют козла — козлисты?</i>
<i>Писатель</i>	<i>Рассказатель</i>
<i>Домик</i>	<i>Лесик</i>
<i>Автобус</i>	<i>Он едет на ослобусе</i>

Без уважения говорят о детской имитации в овладении речью, включая в понятие имитации и словотворчество. Рассмотрим примеры из словаря (Говорят дети // Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисева. — СПб., 1996).

Одна только **веща** осталась.

Слово *веща* соответствует модели: *гуща*, *роща*.

*Дедушка позвонит, и вы пойдете.*

— Мы пойдём без всяких по-  
звонений.

Говорит кошке: *Не приласки-  
вайся ко мне!* — Ну что ты ко  
мне *прилизываешься?*

*А рыбка может плывить?*

*А как стенку нарисовать?*

— *А кто жена у снегиря?* —

*Снегиренок! Нет, снегирюха!*

*Он драчун, а я смею.*

*Там другой пути не было*

*Прощайся!*

*Работливый гном*

*Я на даче так хорошо закалил-  
ся, а теперь уже раскалился.*

*На ногах — сапожки, на руках  
— пальчатки!*

Модель: без приглашений

*Приласкаться* — *приласки-  
ваться*. Свое приставочное об-  
разование.

От *плыв-ет*.

Опущен суффикс.

Блестящая аналогия!

Мена рода: вполне логично.

Т.е. *проси прощения*.

По образцу *заботливый*.

Образование антонимиче-  
ской пары.

Совершенно очевидно, что детское словотворчество системно, в основе детского слова лежит модель. Там, где взрослый использует готовое слово, хранимое в памяти, ребенок (в счастливый момент творчества) создает свое, причем почти всегда мотивированное, слово.

В каждом отдельном случае можно найти свой аспект. Так, А.Н. Гвоздев приводит высказывание 4-летнего Жени: *Из бинка смотрю (у него бинокль — бинок, из бинка).*

*Разузори́л стенку. Писатель-рисователь* (это в шутку или всерьез)? *Скакалка* или *прыгалка*? *Чуковский* и *Гэковский*. *Собачество*. Наступает возраст, когда в детском словотворчестве просвечивает юмор. К сожалению, к моменту поступления в школу ребенок почти полностью утрачивает способность и влечение к словотворчеству: его ограничивает языковая норма, создание «своих» слов расценивается как речевая ошибка. Лишь значительно позже, на высших ступенях овладения языком, отдельные молодые люди создают неологизмы (окказиональные), и употребляют их в экспрессивной функции.

Таким образом, дети в словотворчестве идут от индивидуального к общему, от фонетически своеобразного и аморфного к стабильному, от многозначности к единому значению (а позже — вновь к многозначности, но уже на новом уровне), от интуитивного начала к норме и стабильности.

Наблюдается также **движение от конкретного** к обобщенному и абстрактному. Слово первоначально выступает в номинативной функции, оно обозначает один, конкретный, предмет: *мама*; затем слово обобщает: *би-би* в главе 27 данной книги; затем степень

обобщения возрастает: появляются слова, обозначающие технику, механизмы, производства (к 6—7 годам), затем — терпение, напряжение; к 14—16 годам абстрактные имена существительные встречаются чрезмерно часто.

Слово в речи опирается на формирующееся у ребенка **понятие**, но слово одновременно способствует и формированию понятия.

Однако понятие прочнее связано с реальностью, чем слово (см. пример в главе 8). Нет, например, такого понятия, как «Константин Лисицын», единообразно понимаемого всеми: для меня это мой сосед, для другого — родной брат, для третьего — портрет в книге. Однако огромное большинство слов имеет всеобщее значение, и их усвоение индивидом все глубже и прочнее включает данное лицо в социум. С одной стороны, совокупность слов создает индивидуальность, с другой — включает данное лицо в общество ему подобных. Напомним, однако, что словарь личности должен работать — и во внешней, и во внутренней речи. Многие авторы отмечают, что словарь школьников удручающе беден, особенно в младших классах. Но мы уже убедились, что он непрерывно обогащается. Иллюзия бедности словаря создается тем содержанием, которое вкладывается в понятие его бедности. Это частая повторяемость одних и тех же слов, преимущественное употребление слов маловыразительных, стилистически нейтральных, т.е. неумение выбирать синонимы, использовать тропы и другие средства изобразительности, редактировать свой текст.

Иными словами, корень недостатков речи в **трудностях выбора слова**: слаба **мотивация** выбора слова, у говорящего не хватает критического, оценочного подхода к своей (и чужой) речи, стимулов, побуждающих к выбору языковых средств. В преодолении этих трудностей велика роль наук о речи, в первую очередь — риторики, ее приемов.

Взять такой наболевший и надоевший вопрос, как неоправданные повторы одних и тех же слов. По нашим подсчетам, учащиеся III класса делают 8 повторов на 100 слов письменного текста, а учащийся X класса — 4 повтора, на первый взгляд, в два раза меньше. Но словарь десятиклассника в пять раз богаче, следовательно, «относительная» повторяемость намного выше, чем в III классе. Приводится пример из сочинения учащейся VIII класса на тему «Интересные профессии»: *У каждого взрослого человека есть своя профессия, но не у всех людей это любимая профессия. На свете много профессий, и все они нужны людям. Мне нравятся две профессии, эти профессии мне нравятся с IV класса. И так далее...*

Такие повторы расцениваются как речевые ошибки.

Наиболее частые лексико-стилистические ошибки учащихся среднего звена школы:

а) полное непонимание слова: *В деревне сгорел овчар* (на самом деле сгорела *овчарня* — «хлев, загон для скота»);

б) автор не почувствовал стилистической окраски, неуместной в данном контексте: *Мальчик почувствовал, что он утопает в болоте, стал звать на помощь*;

в) употребление диалектных слов в тексте, построенном в рамках литературной нормы;

г) неуместное словотворчество: *Вьются целые тучи комарят*;

д) ошибки в сочетаемости слов (валентности): *Дания— страна Европы*;

е) ненормативное словосочинительство: *Звучит пианинная музыка*;

ж) отбрасывание постфикса: «трудящие» вместо *трудящиеся*;

з) анахронизмы: *чапаевцы строчили из автоматов*;

и) смешение стилей: *рыдает* и *хнычет* в одном тексте.

Почти все ошибки — от неудачного выбора слов, от синонимии. Какова же степень владения синонимами? Проведен эксперимент: взяты две группы синонимов (Словарь синонимов / Под ред. А.П. Евгеньевой. — Л., 1975):

*Разумный, благоразумный, умный, рассудительный, здравый, здравомыслящий, трезвый*;

*Лицемерный, неискренний, фальшивый, двуличный, двоедушный* (устар.), *криводушный* (устар.).

Участвовали в эксперименте по сорок человек. Результаты:

Характер усвоения	IV класс	VII класс	X класс
Усвоили пассивно (сумели объяснить)			
1-я группа	51%	72%	98%
2-я группа	33%	53%	81%
Усвоили активно (смогли употребить)			
1-я группа	30%	48%	76%
2-я группа	27%	39%	66%

Эксперимент показал, что в искусственных условиях (по заданию учителя) активное овладение синонимикой не столь уж низко — около 70%. Однако в условиях самостоятельной речи оно намного ниже, так как лексика мало активизирована.

Несколько замечаний об **употреблении фразеологии**. Снова — эксперимент с IV по XI класс. В целях исследования употребленные школьниками фразеологические единицы (ФЕ) заносились в три группы:



1. ФЕ народно-поэтического происхождения: *сложь руки (сидит), с горем пополам, не зная (не ведая) покоя, добрый молодец, сытый голодного не разумеет, за тридевять земель* и т.п.

2. ФЕ типа литературных цитат, пришедшие из античной мифологии, художественной литературы: *дубина народной войны, смести с лица земли, лебединая песня, мертвые души, ахиллесова пята, оставь надежду навсегда, темное царство, народ безмолвствует, унылая пора, очей очарованье*.

3. Языковые стандарты, клише, встречающиеся обычно в прессе: *наболевшие вопросы, принять во внимание, продолжать (лучшие) традиции, сыграть роль, разрешить вопрос (проблему), типичные представители, рубежи технического прогресса, явление (нашей) действительности, коридоры власти, влачить жалкое существование, в такой же мере* и т.п.

Фразеологические единицы первой группы во всех классах встречаются не часто, в то же время они обладают тенденцией убывания и почти полностью исчезают к окончанию средней школы.

Литературные цитаты и крылатые слова (2-я группа) используются во всех классах, обнаруживая рост к старшим классам, их употребление почти удваивается от IV до XI класса. (Речь здесь идет не о любых цитатах, а лишь о таких, которые близки к понятию ФЕ.) Здесь сказывается сильное влияние художественной литературы и книжных текстов.

Вызывает тревогу увлечение молодых людей словами третьей группы: в старших классах эти единицы (стандарты) употребляются в 10 раз чаще, чем в младших. Это явление, возможно, могло бы быть объяснено с позиций теории словесных ассоциаций (вряд ли можно отрицать роль ассоциаций, ассоциативных связей в данном случае). Но процесс выбора слова в его лучших вариантах представляет собой борьбу пишущего, реже — говорящего с привычными ассоциациями по преодолению отрицательной индукции. Наши наблюдения показали, что, несмотря на упрочение ассоциаций в старших классах и ускорение реакций, преобладающими являются две тенденции:

а) тенденция, ведущая к большему разнообразию ассоциативных связей, что конкретно выражается в приведении старшеклассником не одной, а нескольких ассоциативных пар слов на одно слово-стимул;

б) тенденция, ведущая к осознанному выбору необходимых сочетаний, преодолению механического характера ассоциаций.

**Изучение иностранных языков**, их лексики вносит немало нового в усвоение родного: во-первых, дети, подростки впервые сталкиваются с выбором языка для выражения своей мысли; во-вторых, они убеждаются в общности значительной части лексики, в родстве языков. Это углубляет понимание значений слов, их

морфемного состава, особенностей произношения. В-третьих, это стимулирует общее языковое и речевое развитие. Как уже отмечалось, изучение неродных языков имеет сильную тенденцию развития, что вызвано неязыковыми причинами. Оно все менее ограничивается рамками школьного возраста: современный специалист, любой образованный человек остро нуждается в знании языков даже в условиях быта: туризм, переписка, этикетки на импортных товарах, чтение литературы в оригинале, а не в переводе, прием телепередач и многое другое.

В XX в. отмечается рост влияния **словарей** (толковых, орфографических, фразеологических и пр.) в повседневной жизни. Словари стали необходимой частью домашних библиотек, предметом коллекционирования, принадлежностью школьных занятий, даже начальные классы теперь имеют свою библиотечку словарей. Процветает торговля двуязычными словарями. Все это вселяет оптимизм.

## ГЛАВА 30. ОВЛАДЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ. СИНТАКСИС

Что такое *синтаксис*? В «Словаре-справочнике лингвистических терминов» Д.Э.Розенталя и М.А.Теленковой (М., 1976) дается несколько значений этого термина:

1. Раздел грамматики, изучающий строй связной речи и включающий в себя две основные части: учение о словосочетании и учение о предложении.

2. Синтаксис динамический, объектом изучения которого является предложение как коммуникативная единица, связанная с ситуацией речи, и пр.

3. Синтаксис коммуникативный: его объект — актуальное и синтагматическое членение предложения, функционирование словосочетаний в предложении и пр.

4. Синтаксис функциональный: он выясняет роль (функции) всех синтаксических форм и конструкций в построении связной речи.

Здесь даны лишь те аспекты синтаксиса, которые безусловно имеют прямое отношение к речи как к процессу и к тексту.

Есть в «Словаре-справочнике» и термин *синтаксис текста*, рассмотренный в данной книге (см. главу 24).

Центральным понятием синтаксиса является предикативность как выражение отношения содержания к действительности, или сказуемость (по О.С. Ахмановой). Она выражается глагольными формами наклонения и времени.

Для изучения речевого развития синтаксические конструкции служат своего рода критериями.

Как ни велик словарь личности, он все же конечен; синтаксическое же разнообразие речи индивида теоретически безгранично, его богатство — в разнообразии построений, в их адекватности задачам выражения мысли. Если выбор слова (очень сложная операция) опирается на память, то конструирование, развертывание предложений — на механизмы упреждающего синтеза речи. Трудность конструирования в том, что начатое предложение очень часто не умещается в объем упреждения, доступный автору, следовательно, необходимо опираться на языковое чутье, интуицию для завершения начатого предложения. Говорящий и пишущий имеют в таких случаях как бы тройную перспективу: в пределах упреждающего синтеза → до конца предложения → до конца ССЦ или хотя бы до его середины.

Синтаксис и морфология — две составные части грамматики, в учебниках синтаксис, как правило, стоит на втором месте, но с позиций построения речи он управляет и выбором морфологических частей речи, и образованием их форм.

В объем понятия «овладение грамматикой» с точки зрения теории речи входят умения ее синтеза, расположение слов в нужном порядке, связывание их с помощью служебных слов и морфологических форм — **маркирование**.

Синтаксические связи в предложении (и за его пределами) могут быть координационными и субординационными (сочинительными или подчинительными), вторые способны создавать цепи подчиненности высоких рангов.

При аудировании или чтении для понимания речи также требуется целое предложение или значительная его часть: целостное восприятие, затем понимание состава, строя высказывания. А затем вновь к синтезу, к целостному осмыслению компонента текста.

Как же мы исследуем и оцениваем формирование синтаксических конструкций? Начнем с **размера предложения**. Он не рассматривается в синтаксисе как синтаксическая форма, однако при изучении речи и особенно при оценке степени ее развития размер предложения принят как критерий, отражающий и развитие мышления, и объем упреждения, и умение строить усложненные конструкции речи. Для взрослых размер предложения есть также признак **стиля**, как индивидуального, так и в целом.

При подсчетах для удобства анализа и сравнений мы выделяли такие пять размеров предложений: до 3 слов; от 4 до 6 слов; от 7 до 9 слов; от 10 до 19—20 слов и более. В таблице показано, как распределились эти размеры предложений при подсчетах на статистически значимых выборках (в процентах ко всему количеству предложений указанного возраста).

Размер предложений	6—7 лет	8—10 лет	11—13 лет	14—15 лет	16—18 лет
1—3 слова	32	19	6	5	4
4—6 слов	22	46	25	22	18
7—9 слов	44	23	27	26	21
10—19 слов	2	12	37	41	43
20 слов и более	—	—	3	6	14

Использование предложений характеризуется отчетливо выраженной тенденцией: число малых предложений стабилизируется на 4—5%, быстрыми темпами растет употребление крупных предложений (более 10 слов), их около 60% к моменту окончания средней школы.

Роль крупных предложений становится особенно заметной, если считать объем текста, оформленного ими: в возрасте 6—7 лет — всего около 5%, к окончанию средней школы — около 81%.

Проследим теперь, как растет **средний** размер предложений по возрастным ступеням (использованы материалы М.П. Феофанова, Н.И. Жинкина, В.С. Филатова и автора):

6—7 лет	8 лет	11 лет	13 лет	15 лет	17—18 лет
4,3 слова	6,2 слова	7,8 слова	9,2 слова	11,1 слова	12,6 слова

Самое крупное предложение, зафиксированное исследователями:

6—7 лет	8 лет	11 лет	13 лет	15 лет	17—18 лет
—	28 слов	42 слова	47 слов	60 слов	68 слов

Для сравнения — примеры из анализа образцов. По данным Г.А. Лескиса (О размере предложений в русской научной и художественной прозе 60-х годов XIX века // Вопросы языкознания. — 1964. — № 3), средний размер предложений в авторском повествовании (И.А. Гончаров, И.С. Тургенев, Н.Г. Чернышевский, М.Е. Салтыков-Щедрин, Ф.М. Достоевский, Н.С. Лесков и Л.Н. Толстой) — 17,2 слова, в научном исследовании (Л.М. Бутлеров, И.М. Сеченов, А.А. Потенция, А.Н. Веселовский, Н.Г. Чернышевский и «Эпизод» «Войны и мира» Л.Н. Толстого) — 28,5 слова.

На первый взгляд, у учащихся старших классов отставание в два раза. Но нельзя сбрасывать со счетов индивидуальные различия среди учащихся: у некоторых из них средний размер предложений превысил 20 слов, т.е. был на уровне лучших писателей и ученых.

По-видимому, увеличение размеров предложений не должно рассматриваться как цель речевого развития: это просто констатация факта.

Рост размеров синтаксических единиц речи обусловлен усложнением подчинительных отношений в синтаксических структурах, т.е.:

а) сравнительно быстрым освоением придаточных предложений, их соподчинением и особенно последовательным подчинением;

б) ростом рангов дистантных позиций подчиненных членов предложения относительно предикативной группы;

в) обособлением распространенных второстепенных членов типа причастного оборота, обособленного приложения и т.п. Понятие **дистантных позиций** требует пояснения — теоретического и практического, на примерах.

Позиция слова — это расстояние, определяемое по его «шагу» зависимости от подлежащего или сказуемого (см.: К р и в о н о с о в А.Т. Структурно-функциональные модели в синтаксисе // Вопросы языкознания. — 1971. — № 1). В сложноподчиненном предложении возникающие цепи подчиненности могут переступать через границу между главным и придаточным предложениями.

Рассмотрим примеры: *Робинзон жил один на необитаемом острове, приручая диких животных и обрабатывая землю* (VII класс).

*Робинзон* — 1-я позиция, подчиненных слов не имеет;

*жил* — 1-я позиция;

*один* — 2-я позиция;

*на острове* — 2-я позиция;

*необитаемом* — 3-я позиция;

*приручая* — 2-я позиция;

*животных* — 3-я позиция;

*диких* — 4-я позиция;

*обрабатывая* — 2-я позиция;

*землю* — 3-я позиция.

В предложении 2 первые позиции, 4 вторых, 3 третьи и 1 четвертая; суммируем — сумма 23, делим ее на число слов (10) и получаем показатель глубины подчиненности:  $23 : 10 = 2,3$ .

Для сравнения берем второй пример: *Писателя глубоко волнуют судьбы людей в деревне шестидесятых годов, честных, скромных и трудолюбивых, которые остались верны традициям отцов и дедов, буквально поливших своим потом и своей кровью эту бесценную землю* (XI класс).

*Судьбы* — 1-я позиция;

*людей* — 2-я позиция;

*в деревне* — 3-я позиция;

*шестидесятых* — 5-я позиция;  
*годов* — 4-я позиция;  
*волнуют* — 1-я позиция;  
*глубоко* — 2-я позиция;  
*писателя* — 2-я позиция;  
*честных* — 3-я позиция;  
*скромных* — 3-я позиция;  
*трудолюбивых* — 3-я позиция;  
*которые* — 3-я позиция;  
*остались* — 4-я позиция;  
*верны* — 4-я позиция;  
*традициям* — 5-я позиция;  
*отцов* — 6-я позиция;  
*дедов* — 6-я позиция;  
*поливших* — 7-я позиция;  
*буквально* — 8-я позиция;  
*потом* — 8-я позиция;  
*кровью* — 8-я позиция;  
*своим* — 9-я позиция;  
*своей* — 9-я позиция.

В этом сложноподчиненном предложении 2 первые позиции, 3 вторые, 5 третьих, 2 шестые, 1 седьмая, 2 восьмые, 2 девятые; сумма позиций — 86; делим на количество слов в предложении (их 25) :  $86 : 25 = 3,4$ .

Показатель ранговых дистантных позиций слов, по-видимому, служит одним из лучших показателей овладения синтаксическими связями в пределах предложения. У младших школьников эти позиции обычно ограничиваются 4-й позицией, у средних классов — до 7-й, у старших — до 9-й, редко — до 12-й позиции.

К подчинительным отношениям в синтаксисе речи детей, подростков и юношей, девушек мы еще вернемся в связи со сложными предложениями.

**Сложные предложения** дети начинают употреблять, по данным А.Н. Гвоздева, очень рано, в двухлетнем возрасте.

Раньше других появляется бессоюзное предложение со значением одновременности, последовательности и противоположности действий, затем — с союзами *и*, *то*, *а* (2 года 5 месяцев), *потому что* (2 года), *чтобы* (до 3 лет).

К 6—7 годам доля сложных предложений в устной речи достигает 20—25%, но большинство этих предложений лишь с долей условности могут быть признаны сложными, например: *Мы ходили гулять, там были качели, мы хотели покачаться, но долго ждали*. Такие конструкции, свойственные разговорной речи, в дальнейшем оказывают заметное влияние и на письменную речь школьников.

Письменная речь первоклассников еще не обладает достаточной самостоятельностью: по приблизительным подсчетам, доля сложных предложений в ней достигает не более 15%, в IV классе их уже 20%, в VII—VIII классах до 32%, в X—XI классах — 40% и более. В VII классе более трети объема текста оформляется в виде сложных предложений, в XI классе — более 60%.

Наиболее сильные тенденции в этой области обнаруживаются в соотношении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений: в III классе их примерно поровну, в XI классе они соотносятся как 7:23.

Среди сложносочиненных предложений отчетливо растет число конструкций с противительными отношениями с союзом *но*: от 20% в III классе до 52% в XI классе. Частотны также союзы, передающие сочинительные и разделительные значения.

Прогрессируют предложения, оформленные по структуре сочиненных, но со смысловым подчинением второй части: *В лесу было очень тихо, и это тревожило разведчика*. Такое предложение легко преобразуется в сложноподчиненное: *В лесу было так тихо, что разведчика охватила тревога*. Так обнаруживается непроизвольная тяга юных авторов к подчинительным отношениям в синтаксисе.

Отдельные учащиеся в старших классах в своих сочинениях вообще легко обходятся без сложносочиненных предложений, предпочитая им сложноподчиненные как более связную и гибкую конструкцию.

Частое предпочтение сложноподчиненных предложений связано также с возрастающей ролью письменно-книжных стилей в речевой деятельности старшеклассников.

Использование видов придаточных частей сложноподчиненного предложения развивается со значительными отклонениями от равномерного процесса: существенные сдвиги наблюдаются в применении, употреблении придаточных определительных, временных, условных, причинных и цели. Для удобства рассмотрения делим придаточные на три группы в зависимости от частоты использования:

1-я — придаточные изъяснительные и определительные на всем протяжении среднешкольного образования во всех классах, а также временные — до VII класса;

2-я группа — придаточные средней частоты употребления, причинные, условные, цели, уступительные, сравнительные, а также временные после VII класса;

3-я группа — малоупотребительные придаточные места, образа действия, следствия и др. Их распределение по классам показано в таблице (в %):

Виды		III класс	VII класс	XI класс
1-я группа	Определительные	17	21	26
	изъяснительные	35	32	37
	временные	38	17	7
2-я группа	Причинные	1	7	6
	условные	3	6	5
	цели	4	6	7
	уступительные	1	3	3
	сравнительные	3	4	3
Все другие		2	4	6

Значительный рост наблюдается у придаточных определительных, устойчивое снижение — у временных; заметно растет доля придаточных второй группы: от 12 до 24%.

Для сравнения: по данным О.Б. Сиротининой, придаточных предложений изъяснительных в научном стиле — 33%; придаточных определительных в научном стиле — 29%, в разговорном стиле — 44%.

В речи учащихся средней школы отчетливо просматривается тенденция сужения разнообразия выбираемых **союзов**: к окончанию школы юноши и девушки преимущественно употребляют союзы *что* и *который* в придаточных определительных и изъяснительных — они буквально вытесняют другие возможные союзы.

Данные об употреблении **второстепенных членов** предложений в сравнении с главными выглядят так (в %):

Члены предложения	III класс	VII класс	XI класс
Подлежащее	27	22	17
Сказуемое	30	23	19
Определение	9	16	18
Приложение	0,6	1,3	1,2
Дополнение	18	23	32
Обстоятельства всех видов	14,4	14,7	12,8

За счет увеличения объема предложений значительно сокращается число главных членов предложения; второстепенные члены численно растут, особенно дополнение — почти в 2 раза с III по XI класс. Растет **объектность** речи.



Нас интересуют подчинительные отношения в их развитии. С этой точки зрения очень важны **обособленные второстепенные** члены предложения и как распространенные, усложненные структуры, и в связи со своими повышенными рангами дистантных позиций.

В дошкольном возрасте эти структуры редко употребляются, известны лишь немногие случаи, зафиксированные Г.А. Фомичевой в речи детей из семей технической интеллигенции. Но в школе сказывается влияние книжной речи: общее количество обособленных второстепенных членов на 1000 слов ученического текста в III классе — 3 случая, в VI классе — 9, в IX классе — 14, в XI классе — 20. Ни одна синтаксическая форма не имеет столь же сильной тенденции в развитии речи: рост более чем в 6 раз!

Деепричастный оборот во всех классах занимает первое место. К старшим классам растут и размеры обособленных оборотов, их глубина, повышаются ранги дистантных позиций членов этих конструкций.

При обобщении всех синтаксических процессов в речи человека до возраста 18 лет выясняется, что самой сильной тенденцией является развитие **подчинительных** отношений; наибольшей интенсивности этот процесс достигает в возрасте 12—13 лет.

Особо остановимся на нескольких явлениях, имеющих отношение к синтаксису.

**Эллиптические конструкции**, характерные для ситуативной речи ребенка-дошкольника, в школьный период теряют свои позиции в устной речи и почти полностью отсутствуют в речи письменной. Здесь они приближаются к норме литературного языка.

В устной речи они сохраняются в достаточно интимных ситуациях игры, дружеских и семейных встреч, диалогов на производстве.

Таким образом, использование неполных синтаксических образований в речи молодых людей имеет отрицательную тенденцию развития и ограниченную сферу употребления.

**Вводные конструкции** также редки. В дошкольный период дети употребляют лишь вводные слова типа *конечно, может быть, кажется*. Вводные предложения типа *Я думаю* появляются и до школы преимущественно в ситуациях разговорной речи. Вводные слова и простейшие вводные предложения выполняют функцию оценки достоверности высказанного. Несколько реже — эмоциональная оценка: *к счастью*. Еще позже приходят вводные слова, определяющие порядок действий типа *во-первых, во-вторых*. В старших классах появляются вводные слова и предложения, указывающие на источник информации (*по словам такого-то*).

Вводные слова и предложения слишком редки, чтобы делать выводы о тенденциях, тем не менее в III классе на 1000 слов

текста их зафиксировано менее одного, в VII классе — около 3, а в XI классе — более 7, в числе последних одно вводное предложение.

**Прямая и косвенная речь** в устной форме употребляется при пересказе чужой или собственной речи, а это бывает редко. Немного чаще такие ситуации возникают и в речи письменной, это зависит от содержания и жанра сочинения. Прямая речь со словами автора или без них (диалог, оформляемый на письме знаками препинания) ближе к разговорному стилю и употребляется в жанре непринужденного рассказа, близкого к художественному. Косвенная речь, приобретающая форму сложноподчиненного предложения, в какой-то мере присуща подчинительным тенденциям в синтаксисе, она более официальна, менее естественна и используется в публицистическом, научном стилях или в авторском повествовании художественного произведения. В этой области наблюдаются любопытные тенденции, см. таблицу.

### Прямая и косвенная речь

Единицы (в одинаковом объеме текста)	III класс	VII класс	XI класс
Прямая речь	3	2	2
Диалог	0,75	0,17	0,03
Случаи косвенной речи	1	3	4,3

**Интонации** вряд ли можно рассматривать в рамках синтаксиса, но фонетической главы в данной книге нет. Между тем интонации играют существенную роль в выражении предикативности предложения, и автор располагает наблюдениями об интонационном оформлении предложений детьми.

Интонацией вопроса, конца предложения дети овладевают в 2—3 года, повышением и понижением тона — в 3 года, логическим ударением в пределах одного предложения — в 4—5 лет (не все дети). Перечислительной интонацией дети овладевают в 3 года; незаконченность мысли выражают в 6—7 лет, выделительную интонацию лишь в 10—11 лет.

Эмоциональными интонациями дети овладевают по мере развития мира их чувств; для речевой деятельности они важны, но к синтаксису отношения не имеют.

Овладение так называемыми интонационными конструкциями ИК-1 — ИК-6 протекает не у всех детей равномерно, но к 6—7 годам дети уже владеют ими удовлетворительно.

Овладение словосочетаниями обладает особой ролью в усвоении синтаксиса речи, эта роль определяется пониманием его функций; их три. Первая: словосочетание образует и обозначает расчлененные значения понятий, например: *дорога — железная дорога, шоссейная дорога, проселочная дорога*. Устойчивые сочетания такого типа усваиваются детьми рано, до школы, и дают им механизм подобного же расчленения в сходных ситуациях.

Вторая функция — образование цепей подчиненности, связей между словами в предложении, что показано выше на модели дистантных позиций в цепях подчиненных слов. Это важнейший показатель синтаксического развития в строе речи детей, юношей.

Третья функция словосочетания в синтаксическом конструировании — творческая: словосочетание включает новые слова в ткань предложения и через него — в текст. Вторая и третья функции тесно связаны между собой. Эти две функции реализуются в процессе построения все более крупных предложений; высшая активность этого процесса приходится на возраст 12—13 лет.

Предложение, вне сомнений, является единицей речи и в процессе порождения речи, и в его продукте — тексте. Но этого нельзя сказать о словосочетании: оно единицей речи не является, занимает промежуточное положение, приближаясь по своим функциям к словоформам и словам — лексическим единицам.

Оно отражает процесс порождения речи, реализации смыслового кода. В нем на основе языкового чутья реализуется валентность лексики, морфологическая система образования словоформ.

## ГЛАВА 31. МОРФОЛОГИЯ

В этой главе будут освещены процессы, отражающие динамику выбора школьниками слов, имеющих усложненную морфемную структуру; динамика распределения частей речи и их форм; процессы овладения важнейшими частями речи (глагол, имя существительное, прилагательное и местоимение).

По данным А.Н. Гвоздева и М.П. Феофанова, дети дошкольного возраста усваивают сначала имена существительные и глаголы, затем их речь постепенно обогащается наречиями, местоимениями и прилагательными. Соотношение частей речи — следствие потребностей выражения мысли. Автор не сталкивался с такой ситуацией, чтобы ребенок 8—9 лет, обнаружив какой-либо не слишком трудный признак предмета, не нашел бы в своем словаре адекватного слова, но часто встречались случаи, когда не было потребности выделения признака при владении словом.

Несомненно, что соотношение частей речи, а также слов с усложненной морфемной структурой, определяется уровнем опыта и теми потребностями, которые вызывает сама жизнь.

Соотношение знаменательных и служебных слов на протяжении школьного курса остается постоянным; служебных в III классе — 17%, в VII — 18%, в XI — 19%.

#### Соотношение частей речи (в %)

Части речи	III класс	VII класс	XI класс
Имена существительные	36	30	32
Прилагательные	6	8	9
Глаголы	22	18	16
Местоимения	8	13	16
Наречия	6	6	6

Здесь движущие причины лежат в области синтаксиса: уменьшение числа глаголов вызвано ростом размера предложений, наполнением их второстепенными членами; рост доли местоимений объясняется несколькими причинами: усилением местоименных замен, ростом числа сложноподчиненных предложений с союзными словами типа *что, который* и указательными словами *то, тот*; глаголов к старшим классам должно было бы стать еще меньше, но нельзя забывать о росте употребления глагольных форм — причастий и деепричастий.

Доля имен существительных мало изменяется, но происходят заметные процессы внутри этой части речи. Как уже было отмечено, употребление существительных с суффиксами *-ение, -ание, -ость, -ство* возрастает за школьные годы почти в 6 раз как следствие развития и даже преобладания абстрактного мышления старшеклассников.

Существенно изменяется употребление падежных форм имен существительных, это показано в таблице (в %):

Падеж	III класс	VII класс	XI класс
Именительный	41	34	32
Родительный	10	24	32
Дательный	4	4	4
Винительный	22	19	13
Творительный	8	8	9
Предложный	15	11	10

Наиболее заметен рост употребления существительных в родительном падеже, что связано с ростом построения сочетаний типа

*взятие крепости* (родительный объекта), типа *рабочий завода* (родительный отношения), а также так называемых «цепей родительных падежей», что, кстати, считается стилистической ошибкой, например «начало изучения литературы Азии XX в.».

Естественно, что указанную тенденцию повторяет имя прилагательное: родительный падеж здесь составляет соответственно 7—16% и 28%.

Глагол в сравнении с другими частями речи обладает наиболее развитой системой категорий и форм. Рассмотрим место инфинитива в предложении, употребление глаголов несовершенного вида, формы прошедшего времени, а также форм причастий и деепричастий. Глаголу также посвящена таблица, в которой за 100% принято все количество употреблений глаголов в проанализированных текстах (в %):

	III класс	VII класс	XI класс
1. Инфинитив в роли сказуемого и в других ролях	7	13	14,6
2. Настоящее время	36	40	42,5
3. Прошедшее время	41	27	21
4. Будущее время	6	5	3
в том числе аналитическая форма будущего времени (входит в 6% будущего времени)	2	1,2	0,6
5. Деепричастие	1,2	2,8	4,7
6. Причастие	5	9	14

Тенденции любопытные: быстро растет употребление составного глагольного сказуемого; все реже используются формы прошедшего времени — почти в 2 раза. Рост употребления причастий и деепричастий в 3 раза свидетельствует и об усложнении рядов подчиненности в предложении, и о повышении роли письменно-книжного стиля в речи молодых людей, учащихся старших классов.

Рост употребления форм настоящего времени, по-видимому, связан с преобладанием описательных текстов, особенно рассуждений, в речи старшеклассников. Особенности строя речи, обусловленные типом и жанром речи, становятся признаками стиля.

С каждым годом растет «глагольность» причастий, они все реже употребляются без управляемых или примыкающих слов, т.е. в условиях, не благоприятствующих адъективизации; все чаще встречаются причастия с постфиксом *-ся*; растет доля действительных причастий, редко дающих краткую форму и, следовательно, ли-

шенных возможности выступить в роли сказуемого. Все чаще встречаются причастия в формах косвенных падежей.

Представляют интерес глаголы с приставками. Более 20% всех встретившихся в текстах старшеклассников глаголов оказались с приставкой *по-* (*посмотришь, полетели* и пр.); более 10% — глаголы с приставками *с-*, *со-* и *о-*, *об-*, *обо-* (*снимать, соединяться, обследовать* и пр.); все другие глаголы, а их около сорока — занимают оставшиеся 65%. Такие соотношения не находят подтверждения в лингвостатистических исследованиях языка писателей, ученых, публицистов.

Для всех склоняемых частей речи характерно существенное увеличение косвенных падежных форм к старшим классам, особенно это заметно в научных текстах.

Отчетливо прослеживается тенденция выбора слов с усложненной морфемной структурой: это слова с производными основами, с одним-двумя префиксами, с двумя-тремя суффиксами, слова со сложными основами.

Тенденция употребления таких слов также показана в таблице:

Употребление слов (в%)	III класс	VII класс	XI класс
С производными основами	26	35	48
С 2 приставками	0,05	0,6	1,6
С приставками и суффиксами	7	10	15,2
С 2—3 суффиксами	0,02	2,6	5
С суффиксами оценки	2,3	0,7	0,3

Перейдем к обобщенным наблюдениям и выводам.

Дети 6—7 лет, поступающие в I класс, в устной речи свободнее и шире пользуются морфологическими средствами языка, нежели синтаксическими. Этап овладения основными средствами морфологии обычно завершается к III классу (9 лет). На этом возрастном этапе уже нет детей (здоровых), которые не пользовались бы регулярно словами, имеющими суффиксы и приставки, всеми падежными формами склоняемых слов — существительных и прилагательных (числительные не склоняют и взрослые), всеми наклонениями глагола, даже сослагательным, основными союзами, предлогами, большей частью наречий места, времени, личными местоимениями. Лишь немногие морфологические формы, свойственные в основном книжной речи, усваиваются большинством детей позднее III класса: некоторые редкие формы, превосходная степень прилагательных, трудные случаи причастий и деепричастий.

Однако использование средств морфологии и процессы, наблюдаемые в области морфологии, все же определяются синтак-

сическими причинами, что уже было отмечено выше. Овладение морфологией характеризуется тенденциями, в чем-то сходными с синтаксическими процессами или зависящими от них.

Можно, однако, отметить и собственные особенности морфологии в детской речи:

1) использование морфологических средств языка в общем меньше зависит от жанра сочинения, стиля и индивидуальных особенностей говорящего, пишущего, чем выбор синтаксических средств;

2) в морфологии меньше резких отклонений от нормы, скачков, больше стабильности и постоянства.

Самые сильные тенденции:

а) отношение форм косвенных падежей к исходному в III классе — 0,7, в VII классе — 1,5, в XI классе — 2,3. Рост соотношения — в 3 раза;

б) рост употребления слов, имеющих усложненный морфемный состав, тоже примерно в 3 раза.

Изменения в конструкциях речи детей — юношей (девушек) за школьные годы, по-видимому, позволяют сделать вывод о процессах становления стиля их речи, усвоении стилистических различий, свойственных общенародному языку, а также о становлении индивидуальных стилей речи молодых людей.

## ГЛАВА 32. НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ

Невербальными средствами речи принято считать дыхание (речевое), голос и его модуляции, дикцию и артикулирование звуков, их сочетаний, интонации, которые подразделяются на смысловые, связанные со структурой предложения, и эмоциональные; тон, мелодику речи, тембр голоса, темп речи, громкость; особо рассматриваются паузы — смысловые и фразовые, психологические, артистические; наконец, средства, связанные с телодвижениями, — позы, жесты, мимика.

Природа всех этих средств общения, как и их внешние характеристики, позволяют ранжировать их по степени произвольности и осознанности. В жизни человека, даже в интеллектуальной, сознательное и бессознательное, разум и чувство постоянно взаимодействуют.

Это особенно заметно в так называемых «языках телодвижений» (Body Language), подробно описанных в англоязычной психоаналитической литературе.

Положение и движения рук, особенно ладоней, пальцев, выражение лица, доброжелательное или злобное, глаза, которые выдают то, что человек подчас предпочел бы скрыть, — все это языки телодвижений:

Нет, у него не лживый взгляд.  
Его глаза не лгут.  
Они правдиво говорят,  
Что их владелец — плут.  
(Р. Б е р н с)

Е.Н. Зарецкая описывает десятки полупроизвольных, не всегда осознаваемых движений женщины, поднявшей руку (руки), чтобы поправить волосы, и мужчины, поправляющего галстук (Риторика. — М., 1999).

Интуитивные телодвижения: защитные движения и положение рук, позы отдыха, напряжение тела в момент опасности, поза прислушивания, повышенного внимания — не лишены знаковой функции, но произвольны.

Телодвижения условные, но входящие в привычку и становящиеся также интуитивными: пожимание правой руки (а не левой), кивок головой при утверждении и покачивание при отрицании, указание пальцем на что-либо, приветственное помахивание рукой и т.п.

К группе произвольных кодовых средств относятся и эмоциональные интонации: Н.И. Жинкин отметил, что **учить** им невозможно, человек не в состоянии управлять ими, для интонации горя или радости надо переживать горе или радость. Действительно, научиться натурально передавать интонациями голоса нежность, страдание, подлинное веселье очень трудно; легче усвоить интонации патетические, иронические, назидательные (по мере усиления роли интеллекта). Паузы, логические ударения более произвольны, чем произвольны, говорящий управляет ими сравнительно легко.

Речь, лишенная невербальных средств общения, лишается и своей многокрасочности и выразительности.

В лингвистической теории все эти средства рассматриваются в специальном разделе или отрасли этой науки — **паралингвистике**. В ней различают три вида средств: фонационные (темп речи, громкость, типы «заполнителей пауз» в спонтанной речи и пр.); кинетические средства, т.е. движения и позы, и графические — особенности индивидуального почерка, типы шрифтов, дополнительные знаки (помимо букв) и системы знаков.

Следует особо остановиться на так называемых «заполнителях пауз»: «эээ...», «ооо...», «мммъь...». Сами паузы, нуждающиеся в подобном заполнении, с точки зрения культуры речи неправомерны: «мычание» не несет на себе никакой актуальной смысловой нагрузки, кроме только информации о неполноценности говорящего, его безуспешном поиске нужного слова, о неумении построить необходимую конструкцию. Впрочем, подобные паузы



используются как артистический прием; известны случаи наигранной бравады.

Невербальные паралингвистические средства не только дополняют и украшают речь, но и существенно повышают ее результативность: понимание содержания высказываний, эффективность общения, воздействие на слушателей или читателей.

Паралингвистические средства также подразделяются на естественные, произвольные, и осознанные, преднамеренные, — те, которыми индивид может овладеть в большей или меньшей степени. Именно они, вторые, являются предметом данной главы.

Первая группа **средств — произвольные**, связана с первосигнальной деятельностью человека, миром ощущений, чувств, эмоций; человек, как правило, не управляет ими, но может, применив волевые усилия, сдержать их, чтобы не обнаружить своих чувств перед окружающими. Таковы неуправляемый смех, искаженные злобой черты лица, угрожающие жесты в момент раздражения, резкий повышенный тон речи, выражение испуга на лице, дрожь тела или рук, губ в момент испуга, слезы и громкий плач в минуты горя и пр.

Тренированный актер может искусственно вызвать слезы, вполне естественно смеяться, придать выражение радости или испуга своему лицу...

Ребенок дошкольного возраста не может ни сдержать своих эмоций, ни тем более вызвать их искусственно. Но есть отдельные случаи раннего артистизма, особенно у девочек, когда ребенок, как бы преодолевая естественное выражение чувств, входит в роль и даже создает образ в спектакле, кинофильме.

**Речевое дыхание** у ребенка развивается в естественном лепете, позже — в речи, особенно в пении, в подвижных играх, где в беге, движении нужно произносить игровые тексты. В школе вводятся специальные дыхательные упражнения на уроках родного языка, физической культуры и пения. Известны специальные упражнения для увеличения объема речевого выдоха: наращивается длина предложения, произносимого без вдоха: от 8 слов (это естественно) — к 10 — 15 — 18 — к 20 словам и далее.

Для правильного дыхания необходим здоровый произносительный аппарат: воздух должен свободно проходить сквозь полость носа, дыхание должно быть ритмичным, горло чистым и пр.

**Голос** — это совокупность звуков, производимых голосовыми связками при прохождении потока воздуха. В лингвистическом смысле он является дифференциальным признаком звуков речи, обеспечивает различие звонких и глухих согласных, ударяемых и безударных звуков, материализует интонации — смысловые и эмоциональные.

Упражнения для голоса (голосовых связок) — те же, что и для дыхания, но добавляются развитие интенсивности, громкость, тембр, выражение эмоций.

К.Д. Ушинский выражал тревогу по поводу слишком тихой речи детей, говорил о молчащих детях. Современный ребенок, как правило, таким недостатком не обладает, скорее наоборот, он слишком шумен и несдержан. Тем не менее понятие психологического барьера в речи имеет место, и его преодоление представляет собой непростую задачу, ибо дети с замедленными речевыми реакциями неизбежно отстают в речевом развитии.

Голос имеет шкалу высоты: овладение ею необходимо не только для речи, но и для пения. Школа тренирует это умение.

Есть и такие понятия, как помехоустойчивость голоса, полетность, направленность, суггестивность (внушаемость) голоса.

**Дикция** — это отчетливость выговаривания звуков речи и их сочетаний, а также манера произношения.

Хорошая дикция обусловлена правильной, четкой артикуляцией звуков. Ребенок правильно артикулирует звуки родной речи к 3 годам, но отдельные затруднения отмечаются иногда в 6—7 лет.

Хорошая дикция вырабатывается в повседневной речи, достаточно громкой, и обязательно с собеседником, понимание которого служит для оценки говорящего. Народная педагогика создала для развития дикции особый фольклорный жанр — скороговорку (например, *На дворе трава, на траве дрова*); их сотни, они остроумны и поэтичны, служат основой для игр и соревнований.

Работа над дикцией служит также и развитию слуховых умений, точности восприятия речи. В памяти слушающего накапливаются слуховые образцы эталонного произношения.

Основой фонационных умений может служить научно-методическая литература:

Фониатрия и фонопедия. — М., 1990;

Максимов И. Фониатрия. — М., 1987.

**Эмоциональные интонации. Тембр голоса.** Напомним, что интонации бывают смысловые, о них сказано в главе 30. Здесь же речь пойдет об эмоциональных средствах фонации и об их усвоении детьми и взрослыми.

Интонация определяется как система изменений, модуляций высоты, громкости, тембра, эмоциональных окрасок, обертонов голоса с помощью темпа речи, пауз и ритма речи с целью выражения не столько мысли, сколько чувства, настроения (легкости или тревожности и пр.), отношения к адресату, себе самому, другим людям.

Богатая интонационная палитра речи возможна лишь при развитых данных субъекта: владении быстрым темпом речи, широким

диапазоном по высоте тона. Необходимы также тонко развитые эмоции, ибо научить эмоциональным интонациям невозможно, их порождает лишь соответствующее эмоциональное состояние.

Каждый человек имеет свою индивидуальную тональность, которая составляет отклонения от своей личной доминанты. Однако при этом существует и парадигма в интонациях, можно говорить об интонации гнева и ласки, голосе крикливом и мягком, иронии и одобрении средствами голоса, гордости и презрении, выражать мажор и минор, быстроту и замедление и др.

Границы между эмоциональными интонациями и тембром голоса нечетки, размыты. Тембр связывают с обертонами голоса, тембр — психоакустическая характеристика голоса. Приятный, на низких тонах, баритон располагает к общению, доверию; скрипящий, напряженный голос — наоборот, к недоверию, он раздражает. Уверенный, призывный тон и робкий, неуверенный, не внушающий доверия, при одном и том же содержании высказывания могут дать противоположный результат.

Шумовые призывки в речи разрушают положительное отношение слушающего к содержанию говоримого и др.

Всеми этими фонационными тонкостями ребенок овладевает как бы в двух планах: чувствами и разумом. Первый вариант восприятия доступен ребенку уже на первом году жизни; вторым человек овладевает в течение многих лет — и то не до конца.

**Темп речи** может достигнуть 300 слов в минуту; нормой в темпе русской разговорной речи принято считать 120 слов в минуту (середина XX в.); во многих языках принят более быстрый, интенсивный темп (например речь итальянцев). Под влиянием радио- и телепередач, по-видимому, темп разговорной речи будет расти.

Однако темп речи несет на себе определенную знаковую функцию: умышленное замедление речи может выразить угрозу, иногда — недоверие, восторг: это зависит от ситуации.

Уже было отмечено, что темп речи связан с интонациями, тембром голоса.

Замедление речи может перейти в паузу — психологическую, рассчитанную на привлечение внимания слушателей. Пауза тоже знак: она может служить сигналом ожидания чего-то очень важного, намекать на поиск говорящим новых, особо ярких средств выражения и пр.

Мастерство паузы — это орудие мастерства артиста, актера.

**Жест, мимика, поза**, как и пауза, и многие другие невербальные умения в усвоении раздваиваются: во-первых, это спонтанное употребление, во-вторых, поставленное, парадигматическое. Первое приходит само собой, второму учатся долго и упорно.

И жесты, и мимика, и позы — это телодвижения, обычно в процессе речи и общения они выступают в единстве. Все они под-

разделяются на общие для разных народов, используемые одним народом, как правило, одной языковой общностью, и средства, употребляемые в малых группах людей, например в одной семье. Все они исторически изменчивы, в этом данные средства подчиняются общей закономерности семиотики.

Они в большей степени, чем вербальные средства речи, тяготеют к миру эмоций и поэтому всегда экспрессивны.

Невербальные умения вписываются в знаковые системы, выработанные народами в их быту, труде, обрядах (см. главу 17): это знаки принадлежности к определенным сословиям, например в России XVIII—XIX вв. к дворянству. В общении современных военнослужащих немалую роль играют знаки воинских званий, боевых заслуг: они определяют выбор форм обращения по этикету. В этом смысле к языку телодвижений близок язык одежды, книг личной библиотеки и пр. Язык телодвижений как бы «врастает» в тот поток жизни, роль которого выявляется в анализе дискурса.

**Жестами** называют обычно движения или положения рук; их настолько много, что в лингвистике используется понятие «язык жестов» (А х м а н о в а О.С. Словарь лингвистических терминов) — п а с и м о л о г и я, язык кинетический, линейный, ручной. Наиболее развит язык глухонемых; в нем наряду с движениями рук, пальцев используется мимика лица, движения губ, головы, глаз.

В общении нормально говорящих жесты играют вспомогательную роль, лишь в некоторых ситуациях общающиеся ограничиваются только жестами: молчаливое приветствие или прощание; тайный разговор в условиях, когда не исключено подслушивание; диалог удаленных друг от друга собеседников и т.п.

Жесты и другие телодвижения эмоциональные: «распростертые объятия», рукопожатия, хлопанье в ладоши — аплодисменты, жесты радости и недоумения, горя и отчаяния, одобрения и неодобрения...

Жесты и другие «вербальные» телодвижения, т.е. заменяющие слово, сочетание слов, фразу: *да* — кивок головой, *нет* — покачивание. Рим, бой гладиаторов: *Убей его!* — жест приказа или запрета; жест, приказывающий водителю автомобиля остановиться (дорожная служба). Иногда используются условные, «знаковые» предметы, например жезл, символизирующий право приказывать.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложенная книга дает лишь общее представление о речи — ее видах, структуре, механизмах, роли в жизни людей, о процессах овладения ею и языками — родным и неродными. Но автор надеется, что книга может заинтересовать студентов проблематикой речи, побудить к более глубокому, основательному изучению проблем, связанных с речью, ибо исследовательская литература успешно накапливается.

Автор надеется также, что предложенная книга, в сущности, даже не монография, а курс лекций, отчасти восполнит общую картину знаний о человеке, о главном в нем — его разуме, духовном мире.

## ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА

- Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. — М., 1990.
- Акишина А.А. Структура целого текста. — М., 1979. — Вып. 1 и 2. Античные риторика (Аристотель, Дионисий Галикарнасский, Деметрий) / Сост. А.А.Тахо-Годи. — М., 1978.
- Артемов В.А. Психология речевой интонации. — Киев, 1990.
- Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. — М., 1981. — Т. 40. — № 4.
- Арутюнова Н.Д. Статьи в Лингвистическом энциклопедическом словаре: Дискурс. — С. 136; Метафора. — С. 296; Прагматика. — С. 389; Речевой акт. — С. 412; Речь. — С. 414. — М., 1990.
- Асмус В.Ф. Логика. — М., 1947.
- Асмус В.Ф. Учение логики о доказательстве и опровержении. — М., 1954.
- Ахутина Т.В. Порождение речи. — М., 1989.
- Ахманова О.С., Мельчук И.А., Падучева Е.В., Фрумкина Р.М. О точных методах исследования языка. — М., 1961.
- Баев Б.Ф. Психология внутренней речи. Докт. дис. — Л., 1967.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
- Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики. — М., 1991.
- Богин Г.И. Типология понимания текста. — Калинин, 1986.
- Богин Г.И. Филологическая герменевтика. — Калинин, 1984.
- Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. — Л., 1965.
- Бондарко А.В. Функциональная грамматика. — М., 1984.
- Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. — М., 1992.
- Брунер Дж. Онтогенез речевых актов. Психоллингвистика. — М., 1984.
- Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). — М., 1969.
- Виноградов В.В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры // Вопр. языкознания. — 1961. — № 4.
- Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. — М., 1963.
- Винокур Г.О. Культура языка. — М., 1930.
- Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. — М., 1992.

- В защиту живого слова / Сост. В.Я. Коровина. — М., 1966.
- Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1962. — Т. 2.
- Гак В.Г. К типологии форм языковой политики // Вопр. языкознания. — 1989. — № 5.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
- Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. — М., 1965.
- Гетманова А.Д. Логика. — М., 1995.
- Головин Б.Н. Язык и статистика. — М., 1971.
- Гольдин В.В. Речь и этикет. — М., 1983.
- Головин Б.Н. Основы культуры речи. — М., 1988.
- Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. — М., 1971.
- Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности. — Таллин, 1977.
- Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. — М., 1980.
- Гохлернер М.М. и др. Чувство языка: психологический и дидактический аспекты. — Николаев, 1992.
- Гумбольдт В. Язык и философия культуры. — М., 1985.
- Детская речь как предмет лингвистического исследования. Сб. науч. тр. Вып. 1 и 2. — Л., 1967—1989; Вып. 3. — СПб., 1992; Свердловск, 1989.
- Дейкван Т.А. Познание. Коммуникация. — М., 1989.
- Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. — М., 1977.
- Дзюбенко О.Г., Присяжный Т.В. Культура дискуссии. — Киев, 1990.
- Ефимов А.И. Стилистика художественной речи. — М., 1957.
- Елистратов В.С. Словарь московского арго. — М., 1994.
- Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. Развитие письменной речи учащихся 3—7 классов. Психологические основы развития речи // Н.И.Жинкин. Язык. Речь. Творчество. Избр. тр. — М., 1998.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М., 1980.
- Жанры речи // Сб. материалов. — Саратов, 1997.
- Зарифьян И. Теория словесности. Библиография и комментарий. — М., 1990.
- Земская Е.А. Русская разговорная речь. — М., 1983.
- Зимняя И.А. Функциональная и психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка. — М., 1985.
- Золотова Г.А. Синтаксис текста. — М., 1979.
- Иванова С.Ф. Речевой слух и культура речи. — М., 1970.
- Иванова-Лукьянова Г.Н. Ритмико-интонационное строение текста. — М., 1991.
- Ингве В. Гипотеза глубины / Пер. с англ. // Новое в лингвистике. — М., 1964. — Вып. 4.
- Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. — М., 1992.
- Караулов Ю.Н. Язык и личность. — М., 1989.
- Китаев Н.Н. Критерии анализа ученических сочинений. Микротема. — М., 1961.

- Клименко А.П. Вопросы психолингвистического исследования семантики. — Минск, 1970.
- Кожина М.Н. Стилистика русского языка. — М., 1977.
- Колшанский Г.В. Паралингвистика. — М., 1974.
- Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. — М., 1971.
- Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. — М., 1994.
- Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих. Социолингвистическое исследование. — М., 1976.
- Ладыженская Т.А. Характеристика связной речи детей. — М., 1980.
- Ладыженская Т.А. Исследования по развитию связной речи учащихся. — М., 1974.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М., 1997.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М., 1969.
- Леонтьев А.А. Словарь ассоциативных норм русского языка. — М., 1976.
- Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность. — М., 1971.
- Лосев А.Ф. Дерзание духа. Платон. — М., 1964.
- Лосева Л.М. Как строится текст. — М., 1980.
- Лотман Ю.М. Структура художественного текста. — М., 1970.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. — М., 1979.
- Лурия А.Р. Рецензия на «Leopolds Bibliography of Child Language» // Вопр. психологии. — 1977. — № 5.
- Львов М.Р. Методы развития речи учащихся // Русский язык в школе. — 1985. — № 4.
- Львов М.Р. Речь учащихся средней школы // Русский язык в школе. — 1981. — № 6; 1982. — № 1 и № 6.
- Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся. — Вып. 1. — М., 1978; Вып. 2. — М., 1979.
- Львов М.Р. Риторика. 10—11 классы. — М., 1996.
- Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. — М., 1974.
- Мещеряков В.Н. Методики описания текстов в учебных целях. — М., 1984.
- Миллер Дж. Речь и язык // Экспериментальная психология / Под ред. С.С. Стивенса; Пер. с англ. — М., 1963. — Т. 2.
- Миллер Дж. Психолингвисты / Пер. с англ. // Теория речевой деятельности. — М., 1968.
- Михайлов М.М. Двухязычие. — Чебоксары, 1969.
- Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово. 10—11 классы. — М., 1996.
- Михальская А.К. Русский Сократ. — М., 1996.
- Модели восприятия речи. 18-й международный психологический конгресс // Симпозиум 23. — Л., 1966.
- Мурзин Л.П., Штерн А.С. Текст и его восприятие. — Свердловск, 1991.
- Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. — М., 1981.



Н и к и ф о р о в а О.И. Роль представлений в восприятии слова, фразы и художественного описания // Известия АПН РСФСР. — М., 1947. — Вып. 7.

Н и к о л а е в а Т.М. Письменная речь и ее изучение // Вопр. языкознания. — 1961. — № 3.

Н и к о л ь с к а я С.Т. Техника речи. — М., 1978.

Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. — М., 1978.

Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. — М., 1986.

Новое в лингвистике. Вып. 5. Языковые универсалии. — М., 1970.

Н о с е н к о Э.Л. Эмоциональное состояние и речь. — Киев, 1981.

Общение. Текст. Высказывание. — М., 1969.

Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. — М., 1974.

П а л е р м о О.С. Словесные ассоциации и речевое поведение детей / Пер. с англ. // Изучение развития и поведения детей. — М., 1966.

П а н ф и л о в В.З. Взаимоотношения языка и мышления. — М., 1987.

П а с с о в Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М., 1989.

Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской. — М., 1997.

П е ш к о в с к и й А.М. Русский синтаксис в научном освещении. — М., 1914.

П е ш к о в с к и й А.М. Школьная и научная грамматика. — Берлин, 1922.

П о н о м а р е в Я.А. Психология творческого мышления. — М., 1967.

Пражский лингвистический кружок: Сб. статей / Пер. с чешск. — М., 1967.

Проблемы общения в психологии: Сб. статей / Под ред. Б.Ф. Ломова. — М., 1981.

П р о п п В.Я. Проблемы комизма и смеха. — М., 1976.

Психология билингвизма. — М., 1986.

Психологические и социологические детерминанты в речи: Сб. статей. — М., 1978.

Психологическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. — Киев, 1979.

Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. — М., 1974.

Р е ф о р м а т с к и й А.А. Введение в языкознание. — М., 1995.

Речь. Артикуляция и восприятие / Под ред. В.А. Кожевникова, Л.А. Чистович. — М.; Л., 1965.

Речь и интеллект деревенского, городского и беспризорного ребенка // Экспериментальное исследование / Под ред. А.Р. Лурии. — М.; Л., 1930.

Р о ж д е с т в е н с к и й Ю.В. Теория риторики. — М., 1997.

Р о ж д е с т в е н с к и й Ю.В. Введение в общую филологию. — М., 1997.

Р у б а к и н Н.А. Психология читателя и книги. — М.; Л., 1929.

Р у б и н ш т е й н С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946.

Русская разговорная речь: фонетика, лексика, морфология, жест. — М., 1983.

Русский ассоциативный словарь. — Ч. 1 и 2; — М., 1994. — Ч. 3 и 4. — М., 1996.

Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. — 3-е изд. — М., 1978.

Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. — М., 1993.

Русский язык: функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. — М., 1984.

Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. — М., 1989.

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / Пер. с англ. — М., 1976.

Сироткин С.А., Шакинова Э.К. Особенности жестового языка слепоглохих // Повышение эффективности речевого режима в условиях слухоречевой реабилитации. — Л., 1980.

Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. — М., 1980.

Смелкова З.С. Азбука общения. — Самара, 1993.

Смелкова З.С. Педагогическое общение. Диалог на уроках словесности. — М., 1999.

Смысловое восприятие речевого сообщения. — М., 1976.

Седов К.Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности. Грамматический и прагматический аспекты. — Саратов, 1998.

Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. — М., 1968.

Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. — М., 1973.

Сопер П.Л. Основы искусства речи / Пер. с англ. — М., 1992.

Сорокин В.Н. Теория речеобразования. — М., 1985.

Сорокин Ю.С. К вопросу об основных понятиях стилистики // Вопр. языкознания. — 1954. — № 2.

Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. — М., 1997.

Станиславский К.С. Работа актера над собой // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1954. — Т. 6.

Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка. — М., 1955.

Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. — М., 1976.

Степанов Ю.С. Основы языкознания. — М., 1966.

Стрельцов Б.В. Основы публицистики. Жанры. — Минск, 1990.

Супрун А.Е. Лекции по теории речевой деятельности. — М., 1996.

Сценическая речь: Сб. статей / Под ред. И.П. Козляниковой. — М., 1976.

Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. — М., 1987.

Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики). — М., 1968.

Теория метафоры. — М., 1990.

Тынянов Ю.Н. Проблемы стихотворного языка. — Л., 1924.

Уёмов А.М. Логические ошибки: как они мешают правильно мыслить. — М., 1958.

Умнов Б.Г. Проблема читательского интереса в социально-психологической теории // Журналист, пресса, читатель. — Л., 1969.

Уорф Б.Л. Лингвистика и логика // Новое в лингвистике. — М., 1960. — Вып. 1.

- Успенский Л.В. Культура речи. — М., 1976.
- Уфимцева А.А. Понятие языкового знака // Общее языкознание. — М., 1970.
- Ушакова Т.Н. Проблемы внутренней речи в психологии. — М., 1985.
- Ушакова Т.Н. и др. Речь человека в общении. — М., 1989.
- Фант Г. Акустическая теория речеобразования / Пер. с англ. — М., 1964.
- Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984.
- Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. — М., 1964.
- Фигуровский И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. — М., 1961.
- Фланаган Дж. Анализ, синтез и восприятие речи. — М., 1968.
- Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. — М., 1969.
- Фрумкина Р.М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. — М., 1971.
- Хаззагеров Т.Г., Ширин Л.С. Общая риторика. Курс лекций и словарь. — Ростов-на/Д., 1994.
- Хоккетт Ч.Ф. Грамматика для слушающего // Новое в лингвистике. — М., 1965. — Вып. 4.
- Хомский Н. Синтаксические структуры / Пер. с англ. // Кибернетический сборник. — М., 1961. — Вып. 2.
- Хомский Н. Язык и мышление. — М., 1999.
- Цейтлин С.Н. Детская речь. Библиография. — СПб., 1996.
- Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — М., 1997.
- Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве. — М., 1972.
- Цицерон М.Т. Речи: В 2 т. — М., 1993.
- Человек — текст — культура / Под ред. Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой. — Екатеринбург, 1994.
- Черемисина Н.В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. — М., 1989.
- Чуковский К.И. Живой, как жизнь // Соч. в 6 т. — Т. 6. — М., 1966.
- Шабес В.Я. Речь и знание. — СПб., 1992.
- Шахнарович А.М. Проблемы психолингвистики. — М., 1987.
- Швейцер А.Д. Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы. — М., 1976.
- Шпет Г.Г. Эстетические фрагменты // Сочинения. — М., 1969.
- Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. — М., 1957.
- Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. — М., 1969.
- Якубинский Л.П. Язык и его функционирование // Избранные работы. — М., 1986.
- Якушин Б.В. Гипотезы о происхождении языка. — М., 1985.
- Язык — система. Язык — текст. Язык — способность. — М., 1995.
- Якобсон Р.О. Да и нет в мимике // Язык и человек. — М., 1970.
- Якобсон Р.О. Избранные работы. — М., 1985.

## ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Абзац, теория абзаца 166  
Автоматизм речевых навыков 80  
Автор, авторская позиция 153  
Адресат, адресант 11, 65, 68, 150  
Акт речевой, теория речевых актов 53  
Активность в речи 76, 196  
Активный словарь 76  
Актуальное членение (предложения) 74  
Актуальность речи 153  
Акустическая речь 15, 86  
Акустический сигнал, знак, код 11, 33...  
Акцент 96  
Алгоритм 79, 85...  
Аллегория 155  
Аллюзия 14  
Аналогия 194  
Антиципация (предвосхищение) 77, 88  
Анализ и синтез 155, 47  
Аппарат речи (произносительный) 26  
Артикуляция звуков речи 157  
Артистизм 153..., 171  
Ассоциации словесные 72  
Аудирование 26, 29, 34  
Афферентация обстановка 65
- Беллетристический стиль 137  
Бессознательное (в психике, речи) 77  
Биллингвизм 4, 96...  
Буквенное письмо 83
- Варианты выражения мысли 133...  
Варианты понимания 56  
Вербализация, вербальный 7, 116  
Вербальное и невербальное общение 7, 14, 114  
Вероятность, вероятностный (опыт) 65  
Воображение 77, 108...  
Восприятие (речи, высказывания, текста) 11, 15, 84...  
Виды речи 32...  
Внешняя речь 32, 38..., 40  
Внутренняя речь 26, 32, 36, 38...  
Возникновение языка 5, 15  
Выражение мысли 52  
Выразительная речь, выразительность речи 9, 35, 125  
Выбор слова, выбор единиц языка 4, 64, 71, 122, 214
- Гипотеза 26, 39, 71, 73, 103, 194  
Глубина, глубинные структуры 42...
- Говорение 21, 26, 34  
Говорящий и слушающий 56  
Голос 157, 232  
Голосовые связки 28  
Государственный язык 12  
Грамматика, грамматический строй речи 169, 177, 198  
Графический сигнал, знак, код 15, 83  
Громкость голоса 13
- Дар речи, дар слова 3, 153, 176  
Детская речь 8, 185  
Дефекты речи 171  
Действие речевое, деятельность речевая 52, 62  
Диагностика речи (речевых ошибок) 21, 76  
Диалог, диалогическая речь 17, 55, 126...  
Дикция 157, 233  
Дискуссионная речь 129  
Дискретность и непрерывность 85, 162  
Дистантные позиции слов (в предложении) 220  
Дискурс, анализ дискурса 8, 11, 14, 61  
Докоммуникативный этап речевого акта 55  
Долговременная память (речевая) 27  
Духовный мир, духовное богатство человека 5, 108..., 112, 113  
Дыхание речевое 157, 232
- Единицы языка, речи, текста 53
- Жанры литературные 32  
Жанры речи 10, 32, 54  
Жест 7, 157, 230, 234  
Журналистика 170...
- Заглавие, заголовок 83  
Звучащая речь, звучащий, устный, текст 156...  
Знак, знаковая система 11, 110, 45—46
- Игра, игровые ситуации 157  
Идеографическое письмо 79...  
Иерархия (предикатов) 71  
Изобразительность речи 135...  
Имитация (в речи) 194  
Импровизация 155  
Инверсия 74  
Индивидуальный стиль речи 65, 135, 218

- Иноязычная речь 99  
 Индукция отрицательная 185  
 Инертность слов 185  
 Интеграция, интегративный курс 174  
 Интеллект, интеллектуальная деятельность 153, 192  
 Интенция речевая 65...  
 Интерференция родного языка 96  
 Интонации речевые 35, 170, 188, 225  
 Информация 16, 187  
 Информативная функция языка и речи 17, 23  
 Исследования речи (детской) 176...  
 История письма 81
- Каллиграфия 84  
 Кинестезии 79  
 Классификации 152...  
 Классическая риторика 153...  
 Ключевые слова 194  
 Код языковой, графический, акустический, мыслительный, речедвигательный 21, 24, 65, 231  
 Кодовые переходы 3, 30, 77..., 79  
 Коммуникативная функция языка 16, 78  
 Коммуникативная целесообразность выбора слова 124  
 Коммуникабельность (качество личности) 170  
 Коммуникатор 23, 149  
 Компетенция коммуникативная, языковая, лингвистическая 174  
 Координация 29  
 Композиция 120  
 Компонент текста 161  
 Компьютер 5, 47  
 Коммуникация, теория коммуникации 16, 148...  
 Коннотации 153...  
 Контактная функция языка 16  
 Координационный билингвизм 99  
 Коррекция речи 171...  
 Красноречие 153  
 Крик ребенка 187  
 Критерии типов речи 51  
 Культура, культурология 21, 106...  
 Культура речи 20, 116...
- Лингвистика 4, 176  
 Лектор, лекция 156  
 Лингвистика текста 9, 161...  
 Литература 169  
 Литературоведение 137  
 Литературное творчество детское 177
- Литературно-художественные стили 142  
 Линейность речи 13  
 Личностная функция речи 17  
 Логика, логические категории, законы 119, 155  
 Логичность речи 119  
 Логопедия 171
- Маркирование 75, 218  
 Материализация внутренней речи 77...  
 Метафора, метафоричность речи 111, 177  
 Методы исследования внутренней речи 4, 30  
 Методика развития речи (в школе) 115, 173, 195  
 Механизмы речи (выбора слов, письма и пр.) 3, 4, 13, 22, 121, 181  
 Микротема, микротемный анализ текста 153  
 Мимика 14, 234  
 Моделирование 22, 41, 84  
 Монолингв 97  
 Монолог 10, 127  
 Мотивы, мотивация речи 61, 214  
 Музыка и речь 48, 112  
 Мысленная, внутренняя, речь 39, 163  
 Мышление и речь 18
- Навыки речи 184  
 Науки, изучающие речь 4, 20...  
 Научный стиль речи 140  
 Невербальные средства общения 7, 230...  
 Недочеты речевые 76  
 Неориторика 159  
 Неподготовленная речь 136  
 Непрерывность процесса речи 85...  
 Номенклатура наук 114  
 Нормы литературного языка (норма произносительная, лексическая, грамматическая, орфографическая, стилистическая) 12, 117, 123, 195  
 Номинативная функция языка и речь 16...
- Обобщение (в слове) 192, 213  
 Образ 48  
 Образное, конкретно-образное мышление 48  
 Образование, образовательный процесс 4, 114  
 Обратная связь 60, 94  
 Общение 7, 17  
 Озвучивание мысленной речи 37, 38  
 Окказиональное употребление слова 178

- Онтогенез 19, 176  
 Оперативная речевая память 27  
 Опережение, упреждение в речи 34  
 Описание 155, 164  
 Оратор, ораторское искусство 33, 153  
 Органы речи 26...  
 Отправитель речи, сигнала 149  
 Отрицательная индукция 185  
 Официально-деловой стиль речи 137  
 Ошибки речевые 40, 75
- Память речевая (языковая) 26, 50  
 Паралингвистика 21, 65, 231  
 Пассивный словарь личности 208  
 Паузы (логические, психологические) 156, 231  
 Педагогическое общение 173  
 Перенос (транспозиция) 105  
 Периодизация речевого развития человека 178, 199, 202...  
 Персонализация языков 104  
 Перцепиент 23, 152  
 Пик речевой активности 201  
 Письменно-книжные стили речи 139  
 Письмо, письменная речь 26, 31, 35  
 План высказывания 153  
 Планирование, план мысленный, устный, письменный 68  
 Побудительный тип высказывания 153  
 Повествование 165  
 Подражание 165, 194  
 Познание, познавательные процессы 16, 171  
 Познавательная функция языка, речи 16  
 Полилог 131  
 Понятие и слово 48  
 Порядок слов (в предложении) 74  
 Постановка голоса 156  
 Посткоммуникативный этап речевого акта 55  
 Поступок (речь как поступок) 62  
 Потребность общения 16, 63  
 Почерк 84  
 Поэтика 8, 20, 157  
 Прагматика языка 10, 15  
 Предикативность 71  
 Практическая стилистика 136  
 Предвосхищение (антиципация) 77, 88  
 Продуктивный билингвизм 100  
 Профессия и речь 170...  
 Процесс овладения речью 174  
 Психолингвистика 22...  
 Психология речи (говорения, аудирования, письма, чтения) 15, 21
- Публицистика, публицистический стиль 137
- Развитие речи 13, 28, 51, 185, 194  
 Развитие языка 5, 11, 13  
 Разговорная речь 137  
 Разговорные стили речи 137  
 Ранний детский билингвизм 104  
 Рассуждение дедуктивное, индуктивное 156, 165  
 Реализация функций языка (в речи) 12  
 Регулятивная функция речи 18  
 Редактирование текста 80, 155, 171  
 Резонаторы 28  
 Результат речевого акта 95, 149  
 Реплика 128  
 Реферат, реферирование 171  
 Рецептивный билингвизм 100  
 Речевая активность 179  
 Речевая деятельность 7, 11  
 Речевая ситуация 57  
 Речевая среда 190...  
 Речевая способность 21  
 Речевой акт 7, 11, 53...  
 Речевое развитие человека 13, 28  
 Речевой сигнал 79  
 Речевой код 79  
 Речемыслительный код 79  
 Речемыслительный процесс 77  
 Речевые ошибки 40, 75, 183  
 Речь (как процесс, результат) 4, 11  
 Риторика 118, 152...  
 Ритмика, ритмическая речь 157  
 Родная речь (родной язык) 15  
 Ролевые игры 174...  
 Русская речь (русский язык) 15
- Самовыражение личности 191  
 Самоконтроль 39...  
 Самонаблюдение 39..., 40  
 Самооценка 39, 91  
 Саморегуляция 18  
 Саморедактирование 155  
 Сверхфразовое единство 9, 166  
 Связь времен 109  
 Семантика 90, 108...  
 Сигнал 110  
 Синонимические средства языка 182  
 Синтаксис, синтаксический строй речи 179, 182, 184, 218  
 Синтаксис целого текста 167  
 Синтез речи 195...  
 Ситуация общения 24  
 Ситуативность речи 178, 180, 185

- Словарь личности 179, 207...  
Слово (в речи) 189  
Словообразование 211  
Сложное синтаксическое целое 9, 166  
Слушающий 150...  
Смысл (высказывания, текста) 167  
Содержание речи (общения) 118, 168, 189...  
Сознание человека 38  
Сообщение 16, 150  
Социоллингвистика 23, 69, 135, 148  
Спонтанный процесс 197  
Социум, социальная деятельность 38  
Сочинение 154, 164  
Способность 210  
Стандарт речевой 208  
Статистика языка и речи 14, 205  
Стили речи и языка 131..., 167, 181  
Стилизация 126  
Стилистика 132..., 170  
Структура языка (уровневая) 12, 70, 74, 89, 165  
Ступени глубины 42...  
Субординация в речи (в предложении) 220...  
Субординационный билингвизм 99  
Суггестивность речи (голоса) 173  
Сценарий 32  
Сценическая речь 20, 171
- Тактильное общение 17  
Текст 8, 37, 54, 161  
Текстология 161  
Тема 74  
Тембр 156, 233  
Темп речи 13  
Тенденции речевого развития 204  
Теория массовой коммуникации 23, 148...  
Теория речевой деятельности 20...  
Теория речевых актов 55  
Терминология 7  
Типология билингвизма 98...  
Типология языков 96  
Типы речи, типы текстов 164  
Тропы 155
- Узус 11  
Умение речевое 12...  
Уместность речи 118...  
Упреждающий синтез речи 28, 34, 184  
Уровневая структура языка 12  
Устная речь 33  
Устно-разговорные стили речи 137
- Факторы речевого развития человека 186...  
Филогенез 48  
Фигуры речи (стилистические, риторические) 215  
Филология, филологические науки 132  
Физиологические механизмы речи 26..., 189  
Философия языка 20, 45...  
Фонетика (ее усвоение ребенком) 177...  
Фонология 78, 81, 87  
Формы речи 32, 191, 226  
Формирование и выражение мысли 18, 47  
Фреймы (теория дискурса) 14, 61  
Функции языка и речи 16  
Функциональная грамматика 19  
Функциональная стилистика 19  
Функционирование языка 3, 209
- Художественная речь 137
- Ценностные ориентации 13, 153  
Центробежные и центростремительные тенденции 12
- Частные риторика 154  
Чистота речи 121  
Чтение 26, 31, 41  
Чувства, эмоции 188  
Чувственное познание 13
- Эгоцентрическая речь 197  
Эксперимент лингвистический 206  
Экспрессивная функция речи 17  
Эмотивная функция языка 17  
Эмоции 63, 188  
Эмоциональное общение 187..., 233  
Эпитет 155  
Эталоны языковых единиц 86...  
Эстетика речи 112, 143  
Этикет речевой 14, 144, 151  
Эффективность речи 56
- Юридический статус языка 98, 130
- Язык, языкознание 3, 10  
Языковая интуиция 77, 175, 181, 185, 194  
Языковая способность 5, 181  
Языковая среда 3, 193  
Языковая личность 6, 12, 14, 98, 202

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
<b>Раздел I. Общие сведения о речи .....</b>	<b>7</b>
Глава 1. Речь: понятие, термины .....	7
Глава 2. Язык и речь: общее и различное .....	10
Глава 3. Функции языка и их реализация в речи .....	16
Глава 4. Науки, изучающие речь .....	20
Глава 5. Органы речи и их функции .....	26
Глава 6. Виды речи как деятельности .....	32
Глава 7. Внутренняя речь .....	38
Глава 8. Мышление и речь — речь и мышление .....	45
<b>Раздел II. Механизмы речи .....</b>	<b>53</b>
Глава 9. Высказывание. Речевой акт .....	53
Глава 10. Мотивация речи .....	61
Глава 11. Речевая интенция .....	65
Глава 12. Семантико-грамматическое структурирование .....	70
Глава 13. Переход к внешней речи (акустической и графической) .....	77
Глава 14. Моделирование процесса восприятия речи .....	84
Глава 15. Обратная связь .....	94
Глава 16. Билингвизм .....	96
<b>Раздел III. Речь в жизни людей .....</b>	<b>106</b>
Глава 17. Речь и культура. Теория речи и культурология .....	106
Глава 18. Культура речи .....	116
Глава 19. Монолог и диалог .....	126
Глава 20. Стили речи .....	131
Глава 21. Речевой этикет .....	144
Глава 22. Очерк теории массовой коммуникации .....	148
Глава 23. Теория речи и риторика .....	152
Глава 24. Основы лингвистики текста .....	161
Глава 25. О профессиях, связанных с речью .....	170
<b>Раздел IV. Овладение речью (онтогенез и филогенез) .....</b>	<b>176</b>
Глава 26. Исследования детской речи (обзор) .....	176
Глава 27. Факторы речевого развития человека .....	186
Глава 28. Периодизация речевого развития .....	199
Глава 29. Словарь личности и его развитие .....	207
Глава 30. Овладение грамматическим строем речи. Синтаксис .....	217
Глава 31. Морфология .....	226
Глава 32. Невербальные средства общения .....	230
Заключение .....	236
Литература для углубленного изучения предмета .....	237
Предметный указатель .....	243



*Учебное издание*

**Львов Михаил Ростиславович**

**Основы теории речи**

**Учебное пособие**

Редактор *Г. Е. Коноля*

Художественный редактор *Т. П. Астахова*

Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*

Компьютерная верстка: *Г. Ю. Никитина*

Корректоры *Е. Н. Зоткина, Э. Г. Юрга*

Диaposитивы предоставлены издательством.

Подписано в печать 31.07.2000. Формат 60×90/16. Гарнитура «Таймс». Бумага тип. №  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 15,5. Тираж 30 000 экз. (1-й завод 1 – 5 000 экз.).  
Заказ № 2774.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».  
105043, Москва, ул. 8-я Парковая, 25. Тел./факс: (095)165-32-30; 367-07-98, 305-23-87.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.  
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

# ОСНОВЫ ТЕОРИИ РЕЧИ

ISBN 5-7695-0598-2



9 785769 505980

